

اللغة العربية

مجلة فصلية محكمة
تعنى بالقضايا الثقافية
والعلمية للغة العربية



اللغة العربية



المجلس الأعلى للغة العربية

المراسلة : مجلة اللغة العربية - المجلس الأعلى للغة العربية
شارع فرنكلين روزفلت الجزائر - ص.ب 575 - ديدوش مراد - الجزائر
الهاتف 00(213) 23.48.72.79 الفاكس 00(213) 23.48.72.62
madjaletalarabia@gmail.com
asjp.cerist.dz



المجلس الأعلى للغة العربية
العدد 70 2025

العدد
70
2025

اللغة العربية

مجلة فصلية محكمة تعنى بالقضايا الثقافية والعلمية للغة العربية

معامل التأثير (ار سيف / Arcif) (0,821) لسنة 2024.

صنفت مجلة اللغة العربية على المستوى العربي ضمن الفئة العليا (Q1)



العدد: سبعون

المجلد: 27 العدد: 70 الثلاثي الثاني السنة: 2025



الإيداع القانوني

7/ 2002

EISSN

6545-2600

ر.د.م.م

1112.3575

اللغة العربية

المدير المسؤول

أ.د. صالح بلعيد
رئيس المجلس الأعلى للغة العربية

رئيس التحرير

أ. د. عبد المجيد سالمى

نائب رئيس التحرير

أ. حنيسة كاسحي

المدقق اللغوي

أ. حسن بهلول

تصنيف وتوضيب

أ. العالية حمدان

قائمة السُّمَمَاءِ الأمراء والنبلاء

من الجزائر	من الجزائر
أ. د. ضياء غني العبودي. العراق	أ. د. صالح بلعيد
أ. د. عمار الفريحات. الأردن	أ. د. أحمد عزوز
أ. د. عامر صلال راهي العارضي. العراق	أ. د. طاهر ميله
أ. د. بلاوي رسول. إيران	أ. د. طاهر لوصيف
أ. د. أحمد علي علي لقم. سلطنة عمان	أ. د. أمّنة بلعلی
أ. د. سالمه العمامي، ليبيا	أ. د. مهديّة بن عيسى
أ. د. أحمد الإمام. إنكلترا	أ. د. حياة أمّ السّعد
أ. د. خليفة بوجادي. دبي	أ. د. الجوهر مودر
أ. د. محمود السّيد. مصر	أ. د. جويده معبود
أ. د. أحمد علي إبراهيم الفلاحي. العراق	د. الياس نايت قاسي
أ. د. محمد سعيد حسين مرعي الجابوري. العراق	د. تجاني حبشي
أ. د. محمد الخضر عبد الباقي. نيجريا	د. حسينة عليان
أ. د. هناء محمد خلف الشّلول. الأردن	د. وحيد بوعزيز
أ. د. نعمان بوقرة. السّعوديّة	د. يحيى بن بهون حاج امحمد
أ. د. علي عبد الأمير عباس الخميس. العراق	د. سعيد بومعيرة
أ. د. نورة صبيان بخيت الجهني. جدّة	د. حميد علاوي
أ. د. أنيسة سادات هاشمي. إيران	د. موسى جمال
أ. د. خالدّ توكال. الإمارات العربيّة	د. فتيحة لعلاوي
د. خالدّ الطاهر. الإمارات العربيّة	د. هشام خالدّي
	د. عارف غربي
	د. صالح تقابجي
	د. المبارك رعاش
	د. طبيب بودريالة
	د. جميلة راجع
	د. حلومة بوسعادة
	د. محمد زوقاي
	د. عبد الرّحمن خربوش
	د. نعيمة زواخ



- ✓ تنشر المجلة المقالات الرّصينة، ذات العلاقة بقضايا اللّغة العربيّة ومجالاتها؛
- ✓ تُكتب المقالات باللّغة العربيّة، وتلحق بملخصين أحدهما باللّغة العربيّة وآخرهما باللّغة الإنكليزيّة؛
- ✓ تخضع المقالات للمنهجية العلميّة الأكاديميّة، وتهمّش اليّا في آخر المقالة؛
- ✓ تخضع المقالات للتّحكيم العلميّ؛
- ✓ يلتزم صاحب المقالة بالتّعديل في الآجال المحدّدة، إن طُلِبَ منه ذلك؛
- ✓ تُكتب المقالة بخطّ (Simplified Arabic) بينط 14 في المتن و12 في الهوامش، وترسل على البريد الإلكترونيّ للمجلة الموضّح أدناه؛
- ✓ يكون حجم المقالة بين 3000 و5000 كلمة؛
- ✓ ألاّ تكون المقالة قد نشرت من قبل، ولا مستلّة من مذكرة أو أطروحة جامعيّة؛
- ✓ يتسلّم صاحب المقالة ثلاث (03) نسخ من العدد الذي نشرت فيه مقالته؛
- ✓ تُرفق المقالة بسيرة علميّة موجزة عن الباحث؛
- ✓ لا تعبّر المقالات المنشورة بالضرورة عن رأي المجلس الأعلى للّغة العربيّة.

للاتّصال

abdelmadjid.salmi51@gmail.com

asjp.cerist.dz

الهاتف: 00 (213) 23 48 72 79 الفاكس: 00 (213) 23 48 72 62

المراسلة: مجلة اللّغة العربيّة، المجلس الأعلى للّغة العربيّة

شارع فرنكلين روزفلت الجزائر ص.ب. 575 ديدوش مراد -

الجزائر

محتويات العدد

الصفحة	العناوين
10-9	كلمة رئيس التحرير أ. د. عبد المجيد سالمى
دراسات لغوية	
50-11	جهود "صالح بلعيد" في حقل تعليمية اللغات -قراءة في مؤلفيه "دروس في اللسانيات التطبيقية" و"علم اللغة النفسي"- أ. حياة بناجي أ. نسيم لعداوي
68-51	دراسة في البنيتين الإيقاعية والدلالية للقافية وطرائق إستخدامها في شعر "أنور سلمان" أ. بروانة شمس الدين ريملة أ. حسن دادخواه طهراني أ. نعيم عموري
90-69	قراءة في كتاب لحظة ميلاد التداولية لمسعود صحراوي أ. خليفة عيسات
119-91	تأثير اللغة العربية في لغات العالم (لغة يوربا نموذجا) أ. حسين رشيد أدياتو

دراسات أدبيّة

137-121

أزمة الانتماء والتشظي الهويّاتي فيما بعد الكولونيالية
(الص في مملكة الأحرار) لبوشاقور إزدهار أنموذجًا.
أ. عبد القادر حمادي

150-139

تيمّة الأم بين التقديس والتدنيس في رواية "رمانة" للطاهر وطار.
أ. أحلام بوزيان

173-151

مفهوم الشّعريّة ولحظة المكاشفة في كتابات محمد لطفي اليوسفي.
أ. حمزة الحاج مسعود
أ. د. علال سنقوقة

191-175

غزل الغميان في الشعر العربي -عبد الله البردوني نموذجًا-
ط. د حسان مسدور
أ. د زاوي لعموري

دراسات نقدية ثقافية

212-193

تشظي الهوية وأزمة الذات في رواية: (قصر الصنوبر) لإلهام بورابه.
-مقاربة ثقافية-

ط. د. مريم بن محاد
أ. د. حميد علاوي

237-213

صورة المرأة الإفريقية المسلمة في رواية (لا تقولي إنك خائفة)
لجوزيه كاتوتسيلا.

ط. د. فتيحة لقدر
د. صليحة سبفاق

262-239

دراسة تقويمية لكتب القراءة في المدارس المتوسطة للتعليم العربي الفرنسي
بالنيجر.

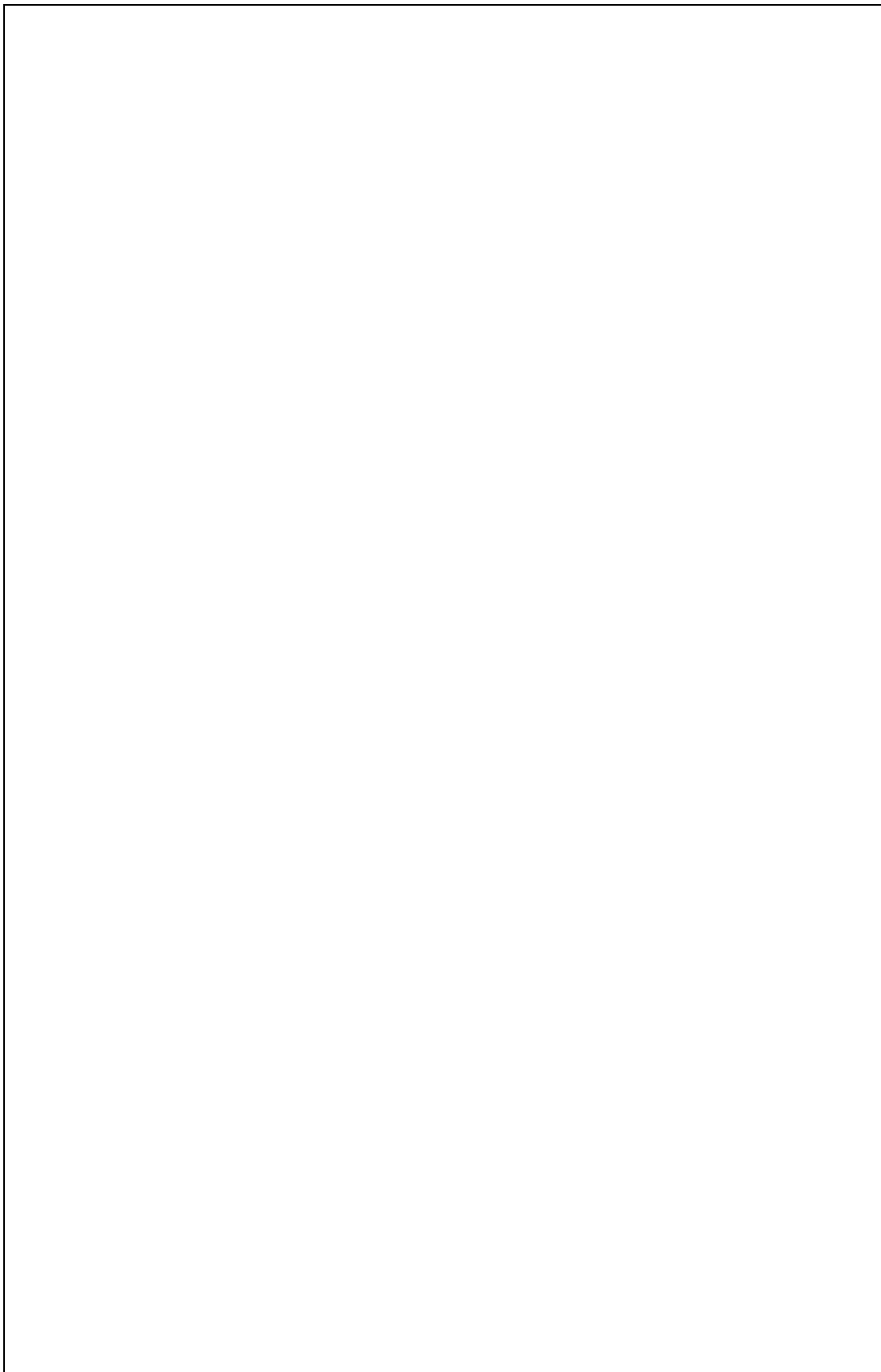
د. يوسف سمانا

280-263

بحثاً عن الهوية الضائعة في رواية بدايات لأمين معلوف.
أ. عبد المجيد بلخوص

308-281

استثمار الصور التوضيحية في تقويم السلوك الديني والتربوي والاجتماعي
للطفل - كتب التربية الإسلامية من التعليم الابتدائي نموذجاً -
د. زاوي كلثوم



افتتاحية العدد

رئيس التحرير

أ. د. عبد المجيد سالمى

تهتم اللسانيّات الحديثة بتحليل مستويات اللسان ومكوّناته في كلّ مستوى، إذ تمثّل هذه المكوّنات وحدات اللسان التي يتركّب منها وتحتاج هذه الوحدات إلى منطلقات فكرية وأسس منهجية للتعرف عليها، وفصل بعضها عن بعض وتبيان طبيعتها وهيئتها والمظهر الذي تكون عليه في النّظر والتحليل العلمي المنهجي.

ولكلّ لسان طبيعي وجهان في المنطلق: وجه نظري يستند إلى جملة من المواضع يسمّى في اصطلاح اللسانيّين العرب (الوضع) ووجه أدائي يظهر في مداج الكلام تحقيقاً ينسب إلى المتكلّمين بذلك اللسان يسمّى (الاستعمال). ويقوم النّظر إلى اللسان الذي هو موضوع الدّراسة اللسانية من عدة أوجه على منهجين أحدهما النّظر إلى قضايا اللسان العربي من جهة اللفظ؛ والآخر هو النّظر إليها من جهة المعنى؛ وهما يختلفان اختلافاً كبيراً ومعلوم أنّ قضية اللفظ والمعنى قد شغلت اللّغويّين والنّحاة والنّقّاد لفترة طويلة.

إنّ اللفظ إذا حُدّد أو فُسّر باللّجوء إلى اعتبارات تخصّ المعنى فالتّحليل هو تحليل معنوي (Analyse sémantique). أمّا إذا حصل التّحديد والتفسير على اللفظ نفسه دون أي اعتبار للمعنى فهو تحليل لفظي نحوي / sémio-logico-grammatical.

ويحدّر (الحاج صالح) من الخلط بين المنهجين، إذ يمكن أن يؤدّي ذلك إلى أخطاء علمية فادحة، وذلك كالاقتصار على تحديد الفعل بأنّه "ما دلّ على

حدث وزمان" فهذا تحديد على المعنى فهو جيّد، ولكنّه من جهة نظر المعنى. أمّا التّحديد على اللفظ فهو؛ (ما يدخل عليه من زوائد معيّنة كقد والسّين ويتّصل به الضّمير في بعض صيغته. وأقام على ذلك أولويّة اللفظ على المعنى فقال: (وقد بنى على ذلك النّحاة أنّ اللفظ هو الأوّل، لأنّه هو المتبادر إلى الذّهن أولاً، ثمّ يفهم منه المعنى، ويترتّب على ذلك أنّ الانطلاق في التحليل يجب أن يكون من اللفظ في أبسط أحواله وهو الأصل الذي ليس فيه زيادة، ولا علامة له بالنسبة إلى ما يبني عليه).

وتختلف النّظريّات اللّسانية باختلاف نظرتها إلى اللّسان البشري من حيث المنطلقات الفكرية والأسس العلميّة المنهجية والأهداف المتوخّاة من تحليل الظّواهر اللّسانية وتفسيرها والتّعرف على وحداتها وتقطيعها في الأداء اللّساني بالاستناد إلى الأسس النّظرية.

جهود "صالح بلعيد" في حقل تعليمية اللغات -قراءة في مؤلفيه
"دروس في اللسانيات التطبيقية" و"علم اللغة النفسي" -

The efforts of "Salah BELAID" in the field of
language didactic: An analysis of his works "Lessons in
Applied Linguistics " and "Psycholinguistics "

♥ أ. حياة بناجي

♥ أ. نسيم لعداوي

DOI 10.33705/0114-027-002-001 :المعرف الرقمي للمقال

تاريخ الاستلام: 2024-12-07 تاريخ القبول: 2025-01-05 تاريخ النشر: 2025-06-15

ملخص: اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات هما مجالان مترابطان بشكل وثيق، يركزان على دراسة وتحسين عمليّات تعليم وتعلّم اللغات. تُعدّ اللسانيات التطبيقية فرعاً من فروع اللسانيات العامة، وتهتم بتطبيق النظريات والمبادئ اللغوية في مجالات متعدّدة، مثل تعليم اللغات، الترجمة، التخطيط اللغوي وتحليل الخطاب. الهدف الأساسي لهذا المجال هو معالجة المشكلات اللغوية العملية وتطوير استراتيجيات فعّالة لتعليم وتعلّم اللغات. من جهة أخرى، تهتمّ تعليمية اللغات بدراسة الأساليب والطرائق التي تسهم في تحسين تعليم وتعلّم اللغات الأجنبية. يركز هذا المجال على تطوير مناهج

♥ مركز البحث في اللغة والثقافة الأمازيغية، الجزائر، البريد الإلكتروني:

h.bennadji@crlca.dz (المؤلف المرسل).

♥ جامعة مولود معمري تيزي-وزو، الجزائر، البريد الإلكتروني: Nassima.ladaoui@ummtto.dz

تعليمية فعّالة، وتصميم مواد تعليمية مبتكرة، بالإضافة إلى دمج التكنولوجيا في عملية التعليم.

توفّر اللسانيات التطبيقية الأسس النظرية لفهم كيفية تحسين تعليم اللغات بينما تتمثل مهمة تعليمية اللغات في تطبيق هذه النظريات ضمن السياقات التعليمية المختلفة، مثل الفصول الدراسية. يشير النص إلى قلة الأبحاث في هذا المجال مع تسليط الضوء على إسهامات بارزة، مثل دراسات الدكتور أحمد حساني وأعمال صالح بلعيد، التي تضمنت "دروس في اللسانيات التطبيقية" و(علم اللغة النفسي).

كلمات مفتاحية: اللسانيات العامة؛ اللسانيات التطبيقية؛ تعليمية اللغات؛ الملكة اللغوية.

Abstract: Applied linguistics and didactics are two interconnected fields that focus on studying and enhancing the processes of language teaching and learning. Applied linguistics, as a branch of general linguistics, is dedicated to applying linguistic theories and principles across various domains, including language teaching, translation, language planning, and discourse analysis. Its primary aim is to address practical linguistic challenges and devise effective strategies for teaching and learning languages.

Conversely, didactics focuses on exploring methods and approaches that improve the teaching and learning of foreign languages. This field seeks to develop effective educational curricula, create innovative teaching materials, and incorporate technology into the learning process.

While applied linguistics offers the theoretical framework essential for understanding how to enhance language teaching, the essence of language pedagogy lies in implementing these theories within diverse educational

contexts, such as classrooms. The text underscores the limited research in this domain while highlighting significant contributions, such as the studies of Dr. Ahmed Hassani and the works of Saleh Belaid, including *Lessons in Applied Linguistics* and *Psycholinguistics*.

Keywords: General linguistics; Applied Linguistics; didactics; Linguistic Competence.

1. مقدمة: لم يكن اهتمام صالح بلعيد بقضايا اللسانيات التطبيقية اختياراً عشوائياً، بل جاء ليبرز للقارئ أن هذا العلم واسع ومتعدد المجالات، خاصة فيما يتعلق بالتعليم بشكل عام وتعليمية اللغات بشكل خاص، حيث أدرك أن السياسة التربوية في الجزائر بحاجة ملحة إلى مراجعة وإصلاحات شاملة لتجنب الخلل والنقائص، داعياً إلى تبني رؤية طويلة المدى تتجاوز الأساليب الحالية. كما يؤكد على ضرورة تحديد أهداف جديدة لمواكبة التوسع الهائل في المعرفة، مشدداً على أهمية استخدام أساليب تدريس فعالة وعملية، والاستفادة من النجاحات السابقة مع تكيفها لتناسب مع الخصوصيات اللغوية والبيئة الثقافية.

يدرك صالح بلعيد التراجع الكبير الذي شهدته اللغة العربية، مما يدفعه لتحفيز الغيورين عليها لإيجاد مناهج وأساليب تعليمية حديثة تنهض بها وتعيد لها مكانتها التي كانت تتمتع بها في الماضي، هذا الحافز كان الدافع وراء أبحاثه في حقل تعليمية اللغات، والتي تجلّت على سبيل الذكر لا الحصر في كتابه "دروس في اللسانيات التطبيقية" تناول هذا الكتاب قضايا لغوية تعليمية حساسة للغاية، خاصة في سياق المجتمع العربي الذي يتميز بتعقيدات ثقافية ولغوية وحضارية متداخلة.

يمكن تقسيم محتوى كتابه "دروس في اللسانيات التطبيقية" و"علم اللغة النفسي" * إلى شقين رئيسيين:

- **الشّق النظري**: يتناول توضيح المفاهيم والمصطلحات، مع مراعاة حداثة هذا المجال وقلة المصادر والمراجع المتوفرة باللّغة العربيّة.
 - **الشّق التطبيقي**: يركز على توظيف هذه المفاهيم لمعالجة قضايا لغويّة متنوعة، مع دراسة العوامل التي تؤدي إلى ظهورها أو تفاقمها.
- نحاول في هذا المقال الوقوف عند أهم آرائه في مجال تعليميّة اللّغات وذلك بالإجابة عن الإشكاليّة التالية: ما هي أبرز وأهم آراء صالح بلعيد في تعليميّة اللّغات؟ واعتمدت في هذه الدّراسة على كتابيه: "دروس في اللسانيات التطبيقية" و"علم اللّغة النّفسي".

2 - "كتاب دروس في اللسانيات التطبيقية": تناول صالح بلعيد في هذا الكتاب المفاهيم العامّة للّسانيات التطبيقية، وما يلفت الانتباه هو تطرّقه إلى بعض المفاهيم والمصطلحات بالتعريف والتحليل لها، كالبراغماتيّة والانتقاليّة... وتصنيفها ضمن خصائص علم اللّغة التطبيقي، ركّز البروفيسور في عمله النظري على تحديد مجالات اللسانيات التطبيقية، مع توضيح نقاط الاختلاف والتكامل بين الجوانب النظريّة والتطبيقية في الدّراسات اللّغويّة التي تتناولها كل من اللسانيات العامّة والتطبيقية. ومن مميزات عمله أيضاً اطلاعه على بعض النظريات اللسانية الغربيّة، مثل السلوكيّة والمعرفيّة¹ وظّف البروفيسور في كتابه "علم اللّغة النّفسي" معطيات تلك النظريات، ما منحه رؤية واضحة انعكست في تحليله للمناهج التي استخدمتها المؤسّسات التربويّة في تعليم اللّغات أو حتى بعض المعارف. وقد أطلق عليها اسم "المنهج التقليدي البنوي والاتصالي". لم يقتصر تحليله على الوصف فقط، بل تناول بالعرض كلّ من عيوب ومحاسن هذه المناهج. يرى أنّ المناهج القديمة اعتمدت على وسائل تركز على الطّريقة الجزئية في التدريب، خصوصاً في القراءة، وركزت بشكل كبير على ذاكرة التلميذ، لتكوينه كخزان تُصب فيه المعلومات، دون تركيز على المناقشة أو

الفهم. كما أنّ التمارين كانت ميكانيكية ولا تمت للواقع بصلة، مع ثبات وكثرة النصوص. أما عملية التقويم فكانت تعتمد على الامتحانات، والتي يراها بمثابة المحك النهائي، حيث تتجسد المقولة "عند الامتحان يُكرم التلميذ أو يُهان"² على عكس المنهج التقليدي، يُنظر إلى هذا المنهج بنظرة تفضيلية، إذ يتميز بخصائص قومية ومعطيات تاريخية تختلف حسب البلدان. وقد نشأ نتيجة للتطور الثقافي في النصف الثاني من القرن العشرين، ووضع أسسه عالم اللسانيات "فردينان دي سوسور". استفادت اللغة من البنيوية بوضع مجموعة من التمارين البنيوية التي لعبت دوراً مهماً في تمكين المتعلمين من استيعاب الضوابط اللغوية، حيث تعتمد هذه التمارين على مبدأ تمكين المتعلم من استخدام مكثف للغة وترسيخ السلوكيات اللغوية من خلال تكرارها بشكل مألوف. وهكذا، تم تجاوز المرحلة التقليدية التي كانت تعتمد على جمع المفردات دون تطبيق فعلي. يعتمد هذا المنهج على تدريبات مكثفة تهدف إلى إكساب المتعلم المهارات من خلال التدريب المستمر على البنى اللغوية المدروسة بهدف ترسيخها وتطبيقها في أشكال متعددة. وتعتبر هذه التمارين عنصراً حاسماً في تحسين فعالية التعليم. ومن منظور هذا المنهج، فإن العملية التعليمية تصبح أكثر سهولة عندما يتم تقديم البنى الأساسية الأكثر شيوعاً والأقل تعقيداً للمتعلمين³ ورغم ميوله الكبيرة للمنهج البنيوي، فإنه لا يعتبره خالياً من العيوب، وهذا ما يتضح من قوله: "هناك من انتقد التمارين البنيوية بدعوى أنها تعتمد على تراكيب معزولة عن سياقات الخطاب الطبيعي. فالمتعلمون قد يكتسبون البنى اللغوية، لكنهم يعجزون عن استخدامها بشكل يناسب مواقف الحديث المختلفة" بالإضافة إلى ذلك، أخذ على هذا المنهج الإفراط في التركيز على التطبيق الشفهي وإهمال الجانب الكتابي، كما أن التمارين البنيوية وُصفت بأنها تمارين آلية لا تشجع على الإبداع، وخاصة تمارين التكرار⁴ لينتقل بعد

ذلك إلى طرح أفكار حول وضع منهجيّة لتعليم اللّغات، مشيراً إلى أنّ عمليّة التعليم تعتمد على التفاعل بين ثلاثة عناصر أساسيّة: الفرد المتعلّم، موضوع التعلم، والوضعيّة التعليميّة. كما أنّ طريقة التبليغ تلعب دوراً مهماً في تعليم اللّغات، ويُقصد بها الخطاب التربوي الذي ينتقل من المعلّم إلى المتعلّم باستخدام أدوات تعليميّة معروفة، والتي تُعدّ وسائل مساعدة في عمليّة التبليغ. يتناول البروفيسور صالح بلعيد بعض الأساليب التي تُعتمد في المؤسّسات التعليميّة والجامعات الجزائريّة، إضافة إلى توظيفها المستمر من قبل المعلّمين والمتخصصين في التربيّة وعلم النّفس والديداكتيك. ومن هذه الأساليب نذكر على سبيل المثال: الطّريقة الانتنائيّة التكاملية، التقنيّة الحوارية، والاستقرائيّة⁵ من بين القضايا اللّغويّة التي تناولها، قضية تعليم اللّغات، مع التركيز الواضح على أهميّة تعلّم اللّغة الأم واللّغة الثّانية. ويُعدّ هذا الموضوع بالغ الأهميّة خاصّة في سياقنا العربي الجزائري، حيث يؤدي التعدد اللهجي الذي يسود الاستعمال اللّغويّ إلى نوع من التوتر في إيجاد طرق ومناهج موحدة تستوعب هذا التنوع، خصوصاً عند تعلم اللّغات القوميّة الرّسميّة من جهة، أو اللّغات الأجنبيّة من جهة أخرى. فالعادة اللّغويّة التي يكتسبها الفرد أثناء تعلمه تؤثر عليه بشكل كبير، بل قد تسيطر عليه، ما يجعل التخلص منها يتطلب من المتحدّث باللّغة الجديدة وعياً عميقاً بالخصائص المختلفة لكل لغة. حتّى وإن كانت اللّغتان تنتميان إلى نفس العائلة اللّغويّة، كأن تكونا لغات ساميّة أو هندو-أوروبيّة، يبقى الفهم العميق لتلك الخصائص ضرورياً⁶ فاللّغة الأصليّة أو ما يُعرف بلغة المنشأ أو اللّغة الأم، هي اللّغة التي يكتسبها الفرد عادة في البيت أو الشّارع. وقد وردت عدة تعريفات لمفهوم اللّغة الأولى؛ فبعض التعريفات تستند إلى مصدرها الأصلي، بينما يركز البعض الآخر على ترتيبها في عمليّة الاكتساب. وهناك أيضاً من يعرفها بناءً على استخدامها اليومي في

البيئة الاجتماعية. فاللغة الأولى هي اللغة التي يتعلمها الطفل بشكل طبيعي منذ صغره، يسمعه في محيطه ويكتسبها أثناء نموه وتفاعله مع محيطه الاجتماعي.⁷ فاللغة الأولى تكون بالاكْتساب لا بالتعلّم، فهي ذلك "النظام اللغويّ فهو الذي يكتسبه الطفل في مجموعته اللغويّة، ويستتبط قواعده ويوظّفها لإنتاج جمل بفضل قدراته العقليّة، فالطفل من خلال تفاعله مع جماعته اللغويّة يبنّي نظاماً مجرداً (نحو) يمكنه من معالجة الملفوظات وإنتاجها"⁸ فلا يحتاج الطفل إلى معلّم يعلمه قواعد تلك اللغة، بل يستتبطها بحدسه وسماعه واحتكاكه بأفراد الجماعة اللغويّة، فهي أول لغة يكتشفها الطفل ويكتسبها منذ لحظة ميلاده من أمّه؛ باعتبارها أول شخص يحتكّ به لسنوات طويلة "أول لغة تلقّاها الطفل في بيئته ويستخدمها لتحقيق الاتصال بينه وبين المحيطين به، وهي نسبة إلى المصدر الأوّل الذي تلقّى فيه الطفل لغته"⁹ ففي أحضان البيت يكتسب الطفل أولى خبراته اللغويّة، وتكون الأمّ المعلّمة الأولى للغة الطفل فاللغة الأولى في أبسط تعريف لها، أنّها اللغة التي يبدأ الإنسان في استيعابها منذ ولادته، فتكون لغته الأولى التي يستعملها بصفة طبيعيّة أداة تخاطب يومي وتفكير، فهي إذن اللغة التي ينشأ عليها في بيئته الأولى بالخصوص في العائلة، كما يمكن أن تكون اللغة الأولى -أيضاً- لغة أجنبيّة يكتسبها الطفل من أسرته، يجب عدم الخلط بين التعليم السليقي للغة المنشأ وبين تعليم اللغة الأصل في المدرسة، والذي ينبغي أن يتبع منهاجاً مضبوطاً ومتكاملاً يتضمن أهدافاً إجرائيّة تؤدي إلى تطور ملموس في المهارات والقدرات اللغويّة للمتعلمين. أما اللغة الثنائيّة، فهي غالباً ما تكون اللغة الرسميّة، والتي يتم اكتسابها عادة من خلال المدرسة¹⁰ كما تناول -أيضاً- مواضيع متنوعة واضحة، مثل فنون التدريس واللسانيات التربويّة، والوسائل التعليميّة بمختلف أنواعها، سواء كانت حديثة أم قديمة، وطرق استخدامها لتحقيق نجاح العمليّة

التعليميّة. كما بحث في العوامل اللّغويّة وغير اللّغويّة التي تؤثر في تعليم اللّغات. بالإضافة إلى ذلك، تناول قضية التداخل اللّغويّ بين اللّغات (مثل الدّخيل والمغرب) أو بين الفصحى والعاميّة، وكذلك بين اللهجات واللّغات. ويُعتبر التداخل اللّغويّ من القضايا اللسانية المهمّة، حيث يُعرّف في المعاجم اللّغويّة بأنّه "تداخل الأمور وتشابهها والتباسها ودخول بعضها في بعض"، كما يُشار إلى "الدّخلة في اللون" بأنّها تخليط ألوان في لون واحد¹¹ ويقول صالح بلعيد في هذا الصّدّد "وعلى العموم فإنّ مصطلح التداخل في عموميه يشير إلى الاحتكاك الذي يحدثه المستخدم للغتين أو أكثر في موقف من المواقف، وقد تكون للبيئة الاجتماعيّة التي يعيش فيها الطّفل فعاليّة أكثر في تولّد توجّه سلبيّ أو ايجابي تجاه لغة ما أكثر من الأخرى، وهنا يظهر أثر اللّغة الأجنبيّة في اللّغة القوميّة"¹² فالتداخل هو عدم معرفة الحدود، أمّا اصطلاحاً فيعرف التداخل اللّغويّ على أنّه استعمال خصائص لغة معيّنة في لغة أخرى، أو هو "نفوذ بعض العناصر اللّغويّة من لغة إلى لغة أخرى مع تأثير الواحدة في الأخرى والمقصود هنا بالعناصر اللّغويّة مكوّنات اللّغة من حروف وألفاظ وتراكيب ومعانٍ وعبارات"¹³ يمكن أن يحدث التداخل اللّغويّ في الأصوات والألفاظ والجمل، وهو ظاهرة لغويّة تنتج عن استخدام أكثر من لغة، ممّا يؤدي إلى ذوبان الحدود بينها واستخدام خصائص لغة معيّنة في اللّغة الأخرى. فعند الحديث باللّغة الأم، قد يستعين المتحدث باللّغات الأخرى لتوصيل رسالته. ويُعتبر التداخل عمليّة نفسيّة لا شعوريّة تحدث لدى الأفراد متعدّدي اللّغات. كما تطرق إلى قضية الأخطاء الشائعة التي ينبغي على المتعلّمين والمستخدمين للغة أن يكونوا واعين بها، حيث قدم العديد من الأمثلة مع الشّرح والتوضيح. ثم انتقل إلى بعض اضطرابات اللّغة والكلام، مصنّفاً إياها ضمن مجموعة واحدة، حيث أشار إلى أن "أمراض الكلام تنتج عن سوء الأداء وقلة

القدرة على الكلام"، ومنها: القلب، الحصر، التمتمة، الفأفة، الهتهته، الهبسة التأتأة، النخخة، والمقمقة. كما ركّز على الحبسة، التي تُعتبر مرضاً لغوياً يؤدي إلى خلل في أداء الكلام.¹⁴ اختتم البروفيسور كتابه بتقديم عنصرين بارزين، أحدهما يتعلق بلغة الإعلان والإشهار وتأثيرها على عملية اكتساب اللغة والممارسة الفعلية لها في الأوساط الرسمية وغير الرسمية. ويُعتبر هذا الموضوع جديداً وله أهمية كبيرة، ليس فقط في مجال الترجمة، بل في مجالات متعددة تُعتبر اللغات واحدة منها.

عالج هذا الكتاب -إذا- قضايا عديدة جدّ مهمة، تتمحور حول تعليمية اللغات والتي تتدرج تحت محور اللسانيات التطبيقية، كما يتّضح جلياً أن صالح بلعيد قد قدّم جهداً وعملاً مميّزاً في هذا المجال، عن طريق طرح وتناول هذه المواضيع، حتى يتسنى للقارئ أو الباحث الاعتماد عليها في أبحاثه.

3. كتاب "علم اللغة النفسي": يعدّ هذا الكتاب انتقالاً نوعياً نحو مجال آخر من مجالات اللسانيات التطبيقية، صبّ فيه صالح بلعيد اهتمامه الكبير بالقضايا ذات الانتماء اللغوي النفسي، والذي يعرف باللسانيات النفسية، حيث تعتبر اللغة عند علماء النفس نظاماً من الرموز يخضع لقواعد ونظم تتكوّن من اشارات منطوقة ذات صفة سمعية وأخرى ذات صفة فكرية رمزية يعبر بها كلّ فرد عن حاجاته ومشاعره... لذا عرّفوا اللغة أنّها "نسق إشارات صوتية تستخدم للتواصل بين الناس بمجتمع ما وتنطوي على وجود وظيفة رمزية مطابقة ومراكز عصبية متخصصة تكوينياً، وجهاز سمعي صوتي للنطق بالإشارات... فنسق الإشارات في جماعة إنسانية ما يشكّل اللغة أو اللسان (Langue) وفي قيام أحد الأفراد بالذات بفعل اتصال لغوي معيّن يشكّل القول أو الكلام"¹⁵ فتتقسم اللغة حسب هذا التعريف إلى قسمين أو وجهين:

- قسم ظاهري خارجي: يتمثّل في كلّ ما يسمع وينطق ويُقرأ ويكتب كالكمات والحروف والأصوات اللّغويّة...

- قسم خفي داخلي: "وهو الذي يكوّن الجزء الأعظم من اللّغة ويتكوّن من التآزرات العصبيّة العضليّة (Neuro-Muscular Co-ordination) بين أعضاء الكلام المختلفة، وتكوين المخ وربطه ببعض البعض وبالخبرات السّابقة واعطائه معنى... بالإضافة لذلك هناك استقبال الكلام لدى السّامع، والربط بين العلامة (sign) والخبرة الماضيّة والحاضرة وغيرها من العمليّات الفسيولوجيّة والسيكولوجيّة المتضمنة في عمليّة اكتساب ونطق الكلمات اريدًا"¹⁶ فالقسم أو الوجه الثّاني من اللّغة يختصّ بدراسته علم اللّغة النّفسي.

هذا المجال من البحث اللّغويّ مشحون بالعديد من القضايا التي باتت تشغل اهتمام المجتمع، خصوصاً إذا ما أخذنا في الاعتبار العلاقة الواضحة بين اللّغة والجانب النّفسي. هذه العلاقة أصبحت أكثر وضوحاً من خلال التعاون المثمر بين علماء النّفس واللّغة، والذي أسهم في فك رموز العديد من القضايا وإيجاد دلائلها الدّقيقة¹⁷ باعتبار أن علم اللّغة هو دراسة علميّة للغة، فإنّه يتخذ اللّغة موضوعاً له، في حين يُعد التفكير عمليّة عقليّة يتم قياسها من خلال السّلوك الذي يظهره الفرد. وبالتالي، يمثل التفكير أحد مظاهر النّشاط السّلوكي الذي يُقاس من خلال الأداء الذي يقوم به الفرد في مواقف محدّدة. يهتم علم اللّغة النّفسي بالسّلوك اللّغويّ للفرد، ويتمحور حول جانبي الاكتساب اللّغويّ والأداء اللّغويّ، وكلاهما مرتبطان بالأنظمة المعرفيّة لدى الإنسان. من أبرز الأسئلة المطروحة في هذا السّياق هو: ما مدى تأثير النّمو العقلي على النّمو اللّغويّ؟ يُعتبر هذا التساؤل محورياً في دراسة تطور الاتصال البشري، حيث تُعد اللّغة الأداة التي نعبر من خلالها عن أفكارنا.

ومن الشائع أن الفكر يُشكل اللغة، لا سيما في المراحل المبكرة من نمو الإنسان. وتتضح العلاقة بين اللغة والفكر عندما يتمكن الطفل من تحديد فكرة معينة في ذهنه، فيقابلها عادة لفظ يرتبط بها ويعبر عنها. وبالمقابل، يمكن أن يستدعي اللفظ في ذهن الفكرة التي ارتبطت به نتيجة المواقف الحياتية المختلفة التي يمر بها الفرد، ف "الألفاظ تعدّ قوالب تحمل المعاني، والطفل كوّن في ذهنه فكرة ما يحتاج إلى اللفظ المعين لتثبيتها وتحديدها"¹⁸ على سبيل المثال، الفكرة التي كوّنها الفرد عن الكرة أو الشجرة تنشأ من خلال تكوين صورة ذهنية ناتجة عن تحليل وتركيب المدركات الحسية، وهذه الصورة تحتاج إلى لغة لتحديد المفهوم وتثبيته. فاللغة ليست مجرد أصوات مسموعة، بل هي أداة تحمل معنى يدل على الأشياء والموضوعات. قيمة اللفظة تكمن في مدى وضوحها وانتشارها بين الناس، فالكلمة في اللغة تشبه الورقة النقدية في الاقتصاد؛ لا بد أن تدعمها قيمة حقيقية، مثل الذهب أو غيره من الموارد المتفق عليها. وفي حال غياب هذا الدعم، تصبح الورقة النقدية مجرد قصاصة عديمة القيمة، وكذلك اللفظة أو الكلمة، سواء كانت مكتوبة أم مسموعة، إذا لم تكن لها دلالة ومعنى واضح، فإنّها تفقد قيمتها في المجتمع، كما هو حال الورقة النقدية التي تخلو من الغطاء المالي، حيث يظل المحتوى الفكري للكلمات ملكاً خاصاً لمن يستخدمون اللغة ذاتها، على عكس الفكر المطلق الذي لا يعتمد على الكلمات ويُعتبر ملكاً للإنسانية بأكملها، كما ينمو التفكير بنمو العلاقات الاجتماعية؛ حيث يفكر الفرد بما يدركه من خلال الملاحظة والمشاهدة، بالإضافة إلى ما يسمعه من الآخرين، هذا التأثير بالآخرين يتم عبر اللغة، وبفضل هذا التأثير، يعبر الفرد عن أفكاره بشكل واضح "ومن ثمّ تصوير اللغة سبباً ونتيجة"¹⁹ كما أنّ الحوار والجدل يثيران التفكير وهو بدوره يُترجم عن طريق اللغة، كذلك يجدر بنا أن نشير إلى أنّ الكائنات الإنسانية قد تفكّر

بطرق لا تتضمّن بالضرورة لغة؛ فحينما يرسم الفنّان فإنّه يفكّر في صورة ألوان وأشكال ورسائل بصرية كما أنّ الانفعالات الإنسانية لا يمكن التعبير عنها أحيانا باللّغة، فتعجز وتفشل اللّغة -أحيانا- في التعبير عن الأفكار بشكل صحيح تماما فخلاصة الأمر أنّ التفكير يشكّل اللّغة، لأنّ التفكير يحدّد ما سوف يُقال وكيف يُقال، كما يمكننا القول بأنّ اللّغة تشكّل التفكير لأننا غالبا ما نستخدم اللّغة في عمليّات التفكير لدينا ونتناول أفكارنا في صورة لغويّة "ولشدة الارتباط بين هذين الجانبين من التطوّر يعتقد البعض أنّهما في الحقيقة موضوع أكاديمي واحد"²⁰ يُقال بشكل شائع عن العلاقة بين اللّغة والفكر إنّ "الكلمات هي رموز حسيّة تعبر عن الأفكار، وهذه الأفكار تمثل معناها المباشر، فاللّغة هي الأداة التي تنقل وتعبّر عن الفكر "اللّغة وثيقة الصّلة بالفكر فرويّة المكتوب باعث على التفكير، والتفكير يتبعه تعبير؛ أي تتبعه لغة، واللّغة هنا تصبح سببا ونتيجة للتّفكير في الوقت ذاته، ولكن لا ننسى أنّ التفكير هو الأساس الذي ينظّم اللّغة"²¹ وهذا يعني أنّ التفكير يعتبر عمليّات إدراكيّة تتميّز باستعمال رموز خاصّة، وهذه الرّموز (الألفاظ) هي التي يتعارف عليها النّاس؛ لكي تكون في مجموعها مفردات لغويّة تُستخدم في التفاهم بين المخاطبين وفقا لما يُسمّى لغة"²² وبالرّغم من أنّه يكاد أن يكون هناك اجماع واتّفاق حول العلاقة بين اللّغة والفكر، إلّا أنّ الدّراسات التي دارت في فلك هذه العلاقة تتأرجح بين قطبين متباعدين: التطابق والامتزاج التام من ناحية طبيعة هذه العلاقة، أو التباعد والانفصال من ناحية أخرى نستنتج أن:

- الفكر يصنع اللّغة، وهو يصنع من طرف اللّغة؛
- اللّغة أداة تواصل، ونقل الأفكار إلى الآخرين؛
- التفكير عمليّات إدراكيّة خاصيّتها رموز خاصّة.

يستهلّ صالح بلعيد كتابه "علم اللغة النفسي" بتعريف علم اللغة النفسي فهو ذلك العلم الذي يجمع بين اشكاليات وتعقيدات من اللغة وعلم النفس، ممّا يجعله فائق التعقيد والصّعوبة، وممّا يزيد احتمالات الشطط، فهو فرع يُسهّل عمليّة الاتصال الإنسانيّ في المجموعة اللّغويّة الواحدة، كما حدّد البروفيسور وضبط المصطلح في حدّ ذاته، حيث يعترف بوجود تداخل بينه وبين علم النفس اللّغويّ، لذلك نجده يقدّم أمثلة ويبيّن الفوارق الموجودة بين العلمين، ومن هنا ينبّهنا إلى قضية جوهريّة، ألا وهي قضية ضبط المصطلحات العلميّة، وما قد ينجم منها من قضايا وخيمة عند الباحث أو القارئ، كنا اهتمّ بتحديد خصائص هذا العلم ومجالاته وأهدافه... لينتقل بعدها إلى الحديث عن علم النفس بذكر أهم فروعه؛ حيث يقسمها إلى قسمين، فروع نظريّة وأخرى تطبيقية أمّا بخصوص الأولى يندرج فيها علم النفس العام والاجتماعي والمرضي والفيسيولوجي، في حين تشمل الثانية علم النفس التربوي والعسكري والاداري...²³ ناقش البروفيسور صالح بلعيد أيضًا العلاقة بين اللسانيات وعلم النفس، والتي أسفرت عن مجموعة من المواضيع التي سبق وطرح بعضها في كتابه السابق "دروس في اللسانيات التطبيقية". تُعتبر مواضيع اللسانيات التطبيقية شاملة ومتنوعة، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار أنّ اللسانيات النفسية تُعد جزءًا منها. ومن بين هذه المواضيع دراسة العلاقة بين اللغة والفكر، وآليات الحديث، وتشخيص اضطرابات الكلام، مع التركيز بشكل خاص على لغة الطفل، من حيث نموها وكيفية اكتسابها. تعود أهمية هذه المرحلة إلى دورها الحاسم في ضمان سلامة النطق اللغويّ خلال المراحل التأسيسية، حيث يكتسب الطفل اللغة المجتمعية بشكل صحيح إذا تلقى رعاية مناسبة، وخاصة الرعاية النفسية. إلى جانب ذلك، تناول البروفيسور بلعيد قضايا مهمة أثرت بشكل كبير في تعليم اللغات القومية وغير القومية، مثل نظريات التعلم النفسية

واللسانيّة، موضوعًا بذلك التداخل بين مواضيع العلوم المختلفة رغم تنوع تخصصاتها²⁴ فبهذه الاسهامات قدّم جهودا خدم بها مجال اللّسانيات العامّة واللسانيات التطبيقية، خصوصا موضوع تعليميّة اللّغات، مبدّدا بذلك مظاهر اللّبس في فهم الكثير من القضايا أو المصطلحات أو العلوم اللّغويّة، وأنّ كتابه "دروس في اللّسانيات التطبيقية" ما يزال يعود إليه الكثير من الطّلبة والباحثين؛ وهذا الإقبال يرجع إلى أهميّة المعارف التي يتضمّنها، إضافة إلى بساطة طرح الأفكار حول المواضيع، ممّا يُمكن الباحث أو القارئ من الفهم بشكل سريع كما أنّ كتاب "علم اللّغة النّفسي" لا يقل أهمية عن الآخر، كونه يعالج قضايا لغويّة بالغة الأهميّة، كما يمكن طلبة علم النّفس من المادة اللّغويّة، وبكلّ ما يحيط بها من جوانبها اللّغويّة، إضافة إلى توفّره على معلومات مكن لأهل التخصص الاعتماد عليها.

4. آراؤه في تعليميّة اللّغات: تعتبر المنظومة التربويّة الحجر الأساس لكلّ تطوّر وتقدّم، شرط انتهاج سياسة تربويّة تقوم على استراتيجيّة تربويّة واضحة المعالم يتمّ فيها الاهتمام بجميع المعطيات الرّئيسيّة: كالغايات والأهداف والمبادئ، إضافة إلى مراعاة الواقع الاجتماعيّ والفلسفة التي يقوم عليها، دون إهمال عنصر بالغ الأهميّة وهو تضافر الجهود من جميع أفراد المجتمع، كما تعدّ المدرسة الابتدائيّة اللّبنة الأولى من لبنات العمليّة التعليميّة التعلّميّة، لما لها من أهميّة في تطوير الفرد وتأهيله فهي قائدة النّهضة، ويطلق التربويّون مصطلح المدرسة للإشارة إلى "مكان يتم فيه تعليم المدرّس للتلاميذ مهارات بعينها، وتمثّل المدرسة المكان المناسب لعرض الدّروس وتحقيق المناقشات التربويّة والإرشادية"²⁵ والمدرسة أنشأها المجتمع قصد تعليم وتنمية شخصيّات الأفراد تنمية متكاملة ليصبحوا أعضاء صالحين وفاعلين فيه، فهي الوكالة الاجتماعيّة الثّانيّة بعد الأسرة، لاكتساب اللّغة عند الطّفل، فالمدرسة هي

المؤسسة الخطيرة التي أنشأها المجتمع لتتولّى تربيّة نشئه الطّالع... أدّت اللّسانيات عامّة والتطبيقيّة بالخصوص دورا أساسيا في نشأة التعليميّة حيث أصبحت اللّسانيات التعليميّة التي كانت مبحثا من مباحث اللّسانيات التطبيقيّة علما مستقلا لذاته، له إطاره المعرفيّ الخاص به، ومنهجه النّابع من داخله إلى البحث في حلّ لمشكلة تعلّم اللّغة وتعليمها، ونظرا لأهميّة هذا الحقل المعرفي أعطى له البروفيسور أهميّة كبيرة ومساحة واسعة في مؤلّفاته وأعماله، وقد اخترنا البعض من القضايا التي ناقشها وطرح فيها أفكارا، تتمحور حول اللّسانيات التعليميّة، فسألنا الضّوء على كتابه المّعون ب: "في قضايا التربيّة" فكلّمة التربيّة -في عمومها- تعني سيرورة متواصلة تستهدف تحقيق النّمو والاكتمال، باعتماد سلسلة من العمليّات يدرّب من خلالها الرّاشدون الصّغار؛ بغرض انماء عواندهم وتوجّهاتهم وتعيّل المعوّج في سلوكاتهم، وهذا للوصول بالتلميذ إلى حالات ادراك جادة؛ لتحقيق مزيد من التعديل والتحسين، لقد كثرت التعريفات في مفهوم وغرض وأهداف التربيّة، إلّا أنّها تشترك في أنّها كفايّة بشريّة وفعل يمارس، غرضها مساعدة الأفراد على اكتساب مجموعة من الاستعدادات التي يحتاجها في لاحق من الزّمن، وقع تركيز البروفيسور في هذه الأعمال التي قدّمها على التربيّة الموجهة للطفّل بغرض مساعدته على تبنّي مجموعة من الأفعال لضبط النّفس والاستعداد لمختلف المواقف، وأنّ التربيّة التي يقصدها هي تلك العمليّة التي تعمل على بناء المدركات والمهارات والاتّجاهات والقيم بهدف اتّخاذ قرارات، وتحسين الحياة الشّخصيّة والجسديّة التي يتطلّبها المجتمع²⁶ فركّز في هذا الكتاب على الاصلاحات التربيّة والكتاب المدرسيّ باعتبارها الرّكائز الأساسيّة للتّميّة البشريّة في الفعل التربويّ فالإصلاحات عماد التقويم والمعلّم مطبّق التقويم والكتاب معين المعرفة، فإذا تفاعلت كلّ هذه الأطراف تحصل عمليّة النّمو الاجتماعي وتتحسّن الأشياء

وتصبح صيرورة التّقدّم في وضع جيّد، لهذا استهل كتابه بطرح أفكار في الإصلاحات التّربويّة، حيث يرى أنّ الغرض منها هو اعداد الجيل القادم، كما تنظر إلى المتعلّم أنّه بشر وليس رقعا في الطّاولّة أو سجلا في الحضور وأنّ للمعلّم كلمة في أخذ القرار، وعلى الدّولة أن تُحفّز المتعلّمين من خلال تزويدهم بمعلومات حول النّجاح إلى أجزاء متعدّدة من المنهج، وضرورة تطوير المنظومة التّربويّة من خلال إعادة مراجعة المطويّات المدرسيّة وطرائق التّدريس²⁷ انتقل بعد ذلك إلى مناقشة أهمّ إصلاح أجرته الدّولة الجزائريّة، وهو اعتماد "التّدريس بالمقاربة بالكفاءات" تعد هذه السّياسة التّربويّة منهجاً ظهر في الولايات المتّحدة الأمريكيّة عام 1968 كرد فعل على الأساليب التّقليديّة في التّعليم، التي كانت تركز على تلقين المعارف وتخزينها في ذهن المتعلّم بشكل نمطي. وتعد المقاربة بالكفاءات تصوراً بيداغوجياً يهدف إلى تحقيق كفاءة معينة في نهاية أي نشاط أو مرحلة تعليميّة، وتوجيه استراتيجيات التّعليم والتّكوين في المدرسة من حيث طرائق التّدريس، الوسائل التّعليميّة، وأهداف التّعلم، بالإضافة إلى اختيار المحتويات وأساليب التّقييم وأدواته. تُعرف المقاربة بالكفاءات على أنّها "قدرة المتعلّم على تعبئة وإدماج المهارات والمعارف بشكل فعال، بما يمنح العمليّة التّعليميّة-التّعلميّة قيمة ومعنى"²⁸ فهي منهاج بيداغوجي حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلّمين، والتحكّم فيها عند مواجهة التّحدّيات أو المشكلات في وضعيّات مختلفة، فأساس المقاربة بالكفاءات يتمثّل في تكوين متعلّم لا يكتفي بتلقّي العلم واستهلاك المقرّرات، بل ينبغي أن يكون مفكراً وباحثاً ومنتجاً ومبدعاً، قادراً على تحمّل المسؤوليّة فاعلاً في حياته الفرديّة والجماعيّة، المقاربة بالكفاءات هي إطار شامل لهندسة منهاج متكامل وليست مجرد طريقة تّدريس. تهدف هذه المقاربة إلى تعليم عدة أنشطة رئيسيّة مثل القراءة والكتابة والتّعبير (الشّفوي والكتابي). في نشاط التّعبير الكتابي يوجد

ما يسمّى بـ "نشاط الإدماج" وإنجاز المشاريع. يُعرّف نشاط الإدماج على أنّه "نشاط تقييمي يختتم به وحدة التعلّم، وهو فرصة لتقييم قدرة المتعلمين على توظيف المعارف والمهارات المكتسبة خلال الأسبوع". يأتي هذا النشاط كمرحلة ختامية للوحدة، حيث يستغلّه المعلّم لتقييم مدى استيعاب التلاميذ لما تم تقديمه من معارف وخبرات. جوهر المقاربة بالكفاءات هو تكوين متعلم يتخطى حدود تلقّي المعرفة واستهلاك المقررات، ليصبح مفكراً وباحثاً ومبدعاً، قادراً على تحمل المسؤولية، وفاعلاً في حياته الشخصية. تُعد هذه المقاربة وسيلة لإعداد الدّروس والبرامج التكوينية بناءً على²⁹:

-التحليل الدقيق لوضعيّات العمل التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سيجدون أنفسهم فيها مستقبلاً يشكل أساساً هاماً في المقاربة بالكفاءات. هذا يشمل:

-تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات المرتبطة بها؛
-ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية؛
وقد تعددت الأسباب التي دفعت المنظومة التربوية الجزائرية إلى تبني هذه المقاربة، من بينها:

-عدم قدرة البرامج المصممة وفق المقاربة بالأهداف على مواكبة التقدم العلمي الذي أحرزته التقنيات الحديثة في مجال الإعلام والاتصال؛
-التغيرات السياسية والاجتماعية والثقافية التي شهدتها المجتمع الجزائري.
تجدر الإشارة إلى أن المقاربة بالكفاءات لا تمثل قطيعة أو معارضة للبيداغوجيا الكلاسيكية (المقاربة بالأهداف)، بل تُعد امتداداً لها مع تعديل إطارها المنهجي والعلمي.

1.4-خصائص المقارنة بالكفاءات: يهدف التدريس وفق المقارنة

بالكفاءات إلى جعل المعارف النظرية سلوكيات ملموسة، عن طريق جملة من التحولات والتحويلات البيداغوجية التي تعتبر ميزات خاصة، وتتمثل في:

-تفريد التعليم يشمل: تشجيع استقلالية المتعلم ومبادرته، مع التركيز على الفروق الفردية بين الطلاب؛

-قياس الأداء من خلال تقييم السلوكيات والأداءات بدلاً من التركيز فقط على المعارف النظرية؛

-تحرير المتعلم من القيود من خلال منح حرية أكبر له في تنظيم أنشطة التعلم وتقييم أدائه؛

-دمج المعلومات بهدف تنمية الكفاءات أو حل المشكلات في سياقات متنوعة؛

-تحويل المعارف وتوظيفها لمواجهة مواقف الحياة المختلفة بكفاءة، مما يعني استغلال المعارف المكتسبة بشكل فعال.

وهذا الأخير يعدّ من أبرز المواضيع التي تعالجها اللسانيات التعليمية؛ حيث يضع بين أيدينا مقالاً يصف فيه المقارنة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من خلال كتاب "إكزافيي، وجيرس" وذلك بدراسة المفاهيم الواردة فيه، كما يطرح مسألة تنظيم كيفية التعليم وفق هذه النظرية عن طريق العمل الفوجي؛ إذ من مزاياه تحفيز التلاميذ على البحث بأنفسهم، يجعلهم هذا البحث يقارنون بين تمثيلاتهم ويتعلمون التعاون، ويطوّرون استقلاليّتهم ومبادراتهم؛ لأنّ جوهر المقارنة بالكفاءات هو معرفة تأثير المرء في بيئته بفعالية وتعلّل وليس من باب المعرفة تنفيذ تقنيات، وذلك بالابتعاد عن دسّ المعلومات في أذهان المتعلمين بهدف استظهارها يوم الامتحان، ولا يستطيعون توظيفها بعد الامتحان، كما هو معروف، فإنّ المعلومات تتغيّر بتغيّر الزمن والمحيط، فإنّ المقارنة بالكفاءات

في الحقيقة هي تعلّم طريقة التفكير، وذلك بالتدريب على الطرائق الصّحيحة والمنظمة³⁰ فالتنظيم أمر ضروري لما له من أبعاد يؤمل من خلالها تحقيق الجانب التربوي والنّمو المعرفي لدى الفرد المتعلّم، كما أورد أيضا تقويما لطريقة المقاربة بالكفاءات من خلال الكتاب المدرسي "المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة للسّنة الأولى - جذع مشترك أداب-" مبيّنا أهمّ الصّعوبات التي يواجهها الأستاذ في التدريس بالمقاربة الجديدة، ومدى استجابة مضمون البرنامج الجديد لتطلّعات التلاميذ ومتطلّباتهم البيداغوجيّة وذلك على أمل تشخيص النّقص وإزاحته، من أجل تقديم مستوى تعليمي أحسن؛ حيث يقترح بعض الحلول للمعنيّين بالأمر؛ كمرعاة ميول التلاميذ بتقديم ما يلائمهم من المواد، ويتّفق مع غرائزهم ورغباتهم وبيئتهم واستعداداتهم وتنقيح محتويات البرنامج والتقليل من حجم كثافته، كإلغاء بعض النّصوص المتشابهة، والسّعي إلى توفير المراجع المناسبة، والإمكانات التي تتطلّبها المقاربة الجديدة تحقيقا للكفاءات المستهدفة³¹ وقد تناول بالدراسة المحاور الثلاثة للعمليّة التربويّة كالمعلّم، والمتعلّم والمنهاج:

أ- **ما يخصّ المعلّم:** ركّز صالح بلعيد على المعلّم، باعتباره العامل الأساسي في عمليّة تعليم/تعلّم، فإذا كان المعلّم على كفاءة تأتي المناهج والمقرّرات وطرائق التدريس ميسّرة سهلة بفضل مستعملها الكفاء (المعلّم) أمّا إذا كان رأس العمليّات (المعلّم) ضعيفا فلا يمكن أن تتجح المناهج ولا المقرّرات ولا طرائق التلقين أمامه، مهما كانت فالمعلّم في العمليّة التعليميّة هو الفعّال التربويّ الموصّل إلى الأدوات المعرفيّة، وإلى المناهج النّقديّة التي يعمل بها على إحداث التغيّر والتنوير في المجتمع، ويعالج بها كلّ المستجدّات، فالمعلّم النّاجح لا تعجزه المستجدّات ولا طرائق التدريس، ولا التكيّف مع الآليات والمعلّم النّبيه يكون دائما ذات عاقلة مزوّدة بإرادة وقدرة على الاختيار والتكيّف³²

فالمطلوب من معلّم اللّغة العربيّة أن يتحكّك وبقوّة في الكفايات الخمس وهي: القراءة والمطالعة والكتابة (الخط والإملاء) والتعبير (الشّفوي والكتابي) والنحو والمحفوظات؛ لأنّ أداء المعلّم يجب أن يتوفّر فيه حدّ معيّن من الكفايات بشكل يحقّق له مستوى من الجودة والتميّز في العمليّة التعليميّة، وهذا يعني أنّ أداء التدريس يمكن تميّته وتقويمه في ضوء تلك الكفايات، وأن يكون المعلّم على دراية بتطبيق آلياتها الإجرائيّة في الدّروس التي يلقي بها تلامذته، باعتباره ناقلاً للمعرفة، ومدير وموجّه للنشاط التعليميين ومصمّم لمهامّ التعلّم ومصدر لعمليّة التدريب على التعلّم³³ وإذا تجاوزنا الكفايات علينا التذكير بأهم نقطة يجب أن يعتمد عليها المعلّم في معلوماته وهي التسلّح بعلم اللّسانيات، والذي يفتح له باب تعليم وتعلّم العربيّة وثقافتها بإتقان؛ لأنّ اللّسانيات تستعين بعلم اللّغة التطبيقيّ الذي هو ميدان خاصّ بتعلّم اللّغات ببُسر، وهو الذي يجيب بقوّة، عن: ماذا نعلّم؟ كيف نعلّم؟ وعن طريق التحكّم في اللّسانيات تزول الكثير من القضايا العالقة في صعوبات تلقين العربيّة؛ باتّباع خصائص المنهج التطبيقيّ الراميّة إلى اعتماد النّفعيّة والانتقائيّة والفعاليّة ودراسة مختلف التداخلات³⁴ فمن خلال هذا يتّضح أنّ البروفيسور صالح بلعيد يذكر المواصفات التي يجب أن يتحلّى بها المعلّم المنشود حتى يتسنى له أداء مهامه التعليميّة على أكمل وجه أمام تلامذته؛ لأنّهم يستمدّون العلم منه، وخاصّة في ما يخصّ اكتساب الملكة اللّغويّة السليمة، بالنسبة للطور الابتدائي، ولا يكتفي عند هذا الحد عند الحديث عن المعلّم، بل يتعدّاه إلى وضع بعض الأسس العلميّة التي يرى ضروريّتها بالنسبة لمدرّس اللّغة العربيّة، وما يجب أن يعلمه، هذه الأسس هي التي تجعله ناجحاً في ميدانه:

أ-1- امتلاك الملكة اللّغويّة الأصليّة: يُعتبر، وفقاً لابن خلدون، صفة راسخة في نفس الإنسان تُمكنه من أداء الأعمال المرتبطة بها. فالإنسان مُهيأ

لاكتساب هذه الملكات، حيث يوضح ابن خلدون أنّ "الملكات هي صفات للنفس وألوان، ولا يمكن أن تتراحم دفعة واحدة. من كان على الفطرة يكون أكثر قبولاً لهذه الملكات وأفضل استعداداً للحصول عليها"³⁵ فكّما اكتسبت الملكة بالفطرة كانت أسهل من تعلّمها، ومصطلح الملكة اللّغويّة كثير التردّد على السّنة الباحثين والدّارسين القدامى منهم والمحدثون، وتعنى التزوّد بالمهارات اللّغويّة التي تجعل الفرد قادراً على فهم طبيعة اللّغة والقواعد التي تضبطها والنّظام الذي يحكم ظواهرها، إضافة إلى الخصائص التي تميّز مكوّناتها الصّوتية والتركيبية والدّلالية والصّرفيّة... فالكفاية تعني مجموعة المعارف الكامنة لدى الفرد المتكلّم، أو النّظام النّحوي الموجود تقديريّاً في كلّ دماغ، أو هي جملة القواعد اللّغويّة المستودعة في ذهن المتكلّم، القدرة التي تتكوّن لدى الفرد المتكلّم، وتمكّنه من الاتيان بعدد لا متناه من الجمل -لكنّها الجمل الصّحيحة نحويّاً- في المناسبات المختلفة وفهمها، فهي معرفة ضمنيّة باللّغة أي معرفة لاشعوريّة بقوانين اللّغة، فالملكة اللّغويّة -إذا- موجودة في الدّماغ ف "الدّراسة المجرّدة لحالات ملكة اللّغة يجب أن تصوغ خواص تقوم بشرحها نظريّة الدّماغ"³⁶ فهي باطنية وهذه الكفاية ينطبع عليها الإنسان منذ نعومة أظافره، وتكون مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بقواعد اللّغة وخلال مرحلة اكتسابه اللّغة فالكفاءة تتحقّق من خلال إخراجها من القوّة والكمون إلى الفعل والتحقّق، فهو ما يتحدّث به الفرد بالفعل أو "الممارسة الفعلية والآنية لهذه الملكة، وإخراج لنظامها اللّغويّ الضّماني من حيّزه اللاّشعوري إلى الحيّز الإدراكي الفعّال"³⁷ كما تعني الملكة المعرفة اللّغويّة التي من مكوّناتها معرفة القواعد النّحويّة والصّرفيّة وقواعد تحويل الجملة من صيغة إلى أخرى كالتحويل من صيغة الماضي إلى المضارع، أو من المفرد إلى الجمع، فللجمل معنى خاصّاً تحدّده القواعد اللّغويّة، وكلّ من يمتلك لغة معيّنة اكتسب في ذاته -وبصورة ما- قواعد تحدّد

الشّكل الصّوتي للجملة ومحتواها الدّلالي الخاص فقد طوّر لغته من الحالة الصّفريّة الأولى إلى مرحلة الاستقرار، فالأداء الكلامي انعكاس مباشر للكفائيّة اللّغويّة فالكفائيّة هي ما يستطيع المتكلّم أن يعرفه بوضوح، وهي ما يجري من عمليّات في العمق، أو ما سمّاه تشومسكي بالبنية العميقة فيقصد بالكفائيّة اللّغويّة في مجال الحديث عن اللّغة الأولى أنّ الفرد يعرف النّظام الذي يحكم لغته، ويطبّقه بدون انتباه مقصود له أو تفكير واع به، إضافة إلى قدرته على التقاط المعاني اللّغويّة والعقليّة والوجدانيّة... التي تصحب الأشكال اللّغويّة المختلفة والأداء هو ما يستطيع المتكلّم أن يفعله وهو ما يظهر على السّطح أو البنية السّطحيّة، والملكة هي التي تقود عمليّة الأداء الكلامي، فهما وجهان لإنجاز الفعل اللّساني، فتعتبر الكفاءة المحرّك الفعلي للكلام، أو نظام تحتي يتواجد خلف السّلوّك الفعلي، والأداء هو ذلك السّلوّك الفعلي، أي استعمال اللّغة. فالطّفل -حسب تشومسكي- يولد دون لغة محدّدة بعينها وسمّى هذه المرحلة ب(الحالة الصّفريّة الأولى The initial zero state) ومع ذلك يمتلك الطّفل نحوًا كليًا يمكنه من تعلم أي لغة يتعرض لها. ثم ينتقل الطّفل مع تقدّم سنه عبر سلسلة من المراحل المتعاقبة حتى يصل إلى (مرحلة الاستقرار "The Steady state")³⁸ ففي اللّغة جانبان؛ جانب فطري، يولد الطّفل وبدماغه جهاز اكتساب اللّغة، وجانب تقليدي يكتسبه الفرد ينمو ويتطوّر فامتلاك الملكة اللّغويّة الأصليّة يعني ضرورة امتلاك الأرضيّة المعرفيّة اللّغويّة التي يستعملها في مختلف المقامات والسيّاقات؛ أي إتقان اللّغة العربيّة واتّخاذها أساسا في جميع مجالات الفكر والثّقافة والعمل، فلا بدّ أن يمتلك المعلّم المعارف والقيم والمهارات؛ أي يكون له اطلاع واسع لإحداث التغيير في المتلقّي؛ لأنّه ينمي الجانب الإنساني في الطّفل قبل كلّ شيء، لذلك يرى البروفيسور صالح بلعيد أنّ مدرّس اللّغة العربيّة عليه أن يستثمر سليقيًا اللّغة العربيّة، وذلك بالاعتماد

على العلوم اللسانية الحديثة من حيث أصواتها وتركيبها والكشف عن خصائصها العامة في تيسير تعلّمها³⁹ فيسعى معلّم اللغة العربيّة لتيسير وتسهيل طرق تدريس اللّغة.

أ-2- ملكة تعليم اللّغة: وهي الهدف الأسمى للمعلّم، ويرى البروفيسور صالح بلعيد أن يكون المعلّم على دراية بأهمّ الطرائق وتقنيات التلقين الحديثة؛ لأنّ الطرائق التربويّة المستعملة حاليا لا تقي بالغرض، ومعلّم اللّغة العربيّة عادة يتلقّى نظريّات ويتشبع بها، ولم تكن له دراية تامّة بالنظريات الحديثة لافتقاره للدراسات اللسانية التربويّة ولنتائجها، لهذا يقترح الاستفادة مدرّس اللّغة العربيّة من علم اللّغة التطبيقي؛ لأنّه من أهداف البراغماطيّة * كما يعمل على المزاوجة بين المعطيات اللسانية ومعطيات سيكولوجيّة التعلّم والطرائق الخاصّة في التدريس؛ لأنّ من مبادئ أيضا الاستفادة من مشارب مختلفة، كما يسعى ضمن مجموعة مترابطة المراحل لتبليغ الدّرس للتلميذ بالتنوّع في هذا المجال.

أ-3- أدنى كميّة من المعلومات النظريّة في اللّسان: مشكلتنا في هذا المقام تكمن في تجاهل بعض المعلّمين للثّراث العلمي العربي في ميدان اللّغة، إضافة إلى نقص الدّراسات الموضوعيّة للظواهر اللسانية العامّة؛ للكشف عن أسرار النّظام المتواضع عليه، وكيفيّة تأديّة المتعلّمين له، فماذا يقال عن الكثير من معلّمي اللّغة العربيّة الذين تغيب عنهم أدنى المعلومات في هذا المجال، ومن هنا يطالب البروفيسور صالح بلعيد المعلّم أن يلمّ بما أثبتته اللسانيّات العامّة واللّسانيّات العربيّة بالخصوص؛ حتى يحصل على تصوّر صحيح للّغة العربيّة يساعد في ضبط تعلّمها⁴⁰ فهذه هي العموميّات التي يجب أن يلمّ بها معلّم أو مدرّس اللّغة العربيّة، كما أنّه مطالب اليوم أيضا أن يكون على دراية بأهمّ النظريات التعليميّة الحديثة، خاصّة في مجال تعليميّة اللّغات، كما يجب أن يستفيد من أهمّ بنودها حتى تكون له مردوديّة أثناء قيامه بالعمليّة التعليميّة، كما

يجب عليه -أيضا- أن يتحلّى بفنّيّات التدريس؛ كالذّوافع والمثيرات وإشعار التلاميذ بالثّقة والنّجاح، وإعطائهم الحرّيّة ومراعاة الفروق الفرديّة...

ب- **ما يتعلّق بالكتاب المدرسيّ:** يمثّل الكتاب المدرسي الوسيط الحامل للمادة التعليميّة للمعلّم والمتعلّم على السّواء، وهو مرجع مهمّ يعتمد عليه المعلّم؛ لأنّه الإطار المرجعيّ الرّئيسيّ الذي يستند إليه في العمليّة التربويّة، ممّا يجعله وسيلة تعليميّة أساسيّة تهدف إلى تحقيق ثلاث وظائف جوهريّة هي: التبادل التّأثير، والتّبليغ، حيث يقوم على تبادل المعارف بين المعلّم والتّلاميذ، كما يُحاول الأستاذ التّأثير في تلاميذه، بالإضافة إلى العمليّة التّبليغيّة، تغيّرت النّظرة إلى الكتاب المدرسي نتيجة لتغيّر أساليب التّعليم والتّعلم في الفصول الدّراسيّة. كما تحولت مكانة الكتاب المدرسي خلال الحصة الدّراسيّة مع التّحولات الجذريّة والعميقة التي شهدتها المناهج التربويّة وطرق التدريس. فقد انتقل مفهوم الكتاب المدرسي من كونه مجرد وسيلة تعرض بشكل منظم المفاهيم الأساسيّة المراد تدريسها عبر نصوص تلخص المادة الدّراسيّة، إلى مفهوم حديث يعتبر مجموعة من الوثائق المختارة والمعدة للتحليل داخل القسم. ومن بين تعريفات الكتاب المدرسي، يُعرّف بأنّه "أداة مهيكلة تهدف إلى الاندماج في مسار تعليمي، بهدف تحسين فعاليّته وكفّاءته"⁴¹ كما عُرِف أيضًا أنّه "الوعاء الذي يحتوي على المادة التعليميّة الذي يفترض فيها أنّها الأداة -أو إحدى الأدوات على الأقل- التي تستطيع أن تجعل التّلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحدّد سلفا، وهو المرجع الأساس الذي يستقي منه التّلميذ معلوماته أكثر من غيره من المصادر، فضلا عن أنّه -أي الكتاب- هو الأساس الذي يستند إليه المدرّس في إعداد دروسه، قبل أن يواجه تلاميذه في حجرة الدّراسة"⁴² كما عُرِف الكتاب المدرسي استنادا إلى أهميّة محتواه، باعتباره "ركيزة أساسيّة للمدرّس في العمليّة التعليميّة؛ فهو يفسّر الخطوط للمادة الدّراسيّة

وطرق تدريسها، ويتضمن أيضاً المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين، كما يتضمن القيم والمهارات والاتجاهات الهامة المراد توصيلها لجميع التلاميذ⁴³ فالكتاب المدرسي يستعمله التلميذ خارج حجرة الدرس (في للتوسع والمراجعة، فهو -إذا- كتاب مرجع، وليس فقط وسيلة تعليمية كم يُعتبر وسيلة مساعدة للمعلم في تحضير الدرس وتنشيط القسم، كما أكدت التعريفات على مدى أهمية الكتاب من بين الوسائل التعليمية؛ فهو القلب النابض للعملية التعليمية؛ ومن أهم الوسائل التعليمية استعمالاً في المؤسسات التربوية، فهو لب العملية التعليمية التعليمية التي يضبط المعارف التي يتعلمها التلميذ، أو حجر الزاوية في عملية التعليم، إذ تعتمد عليه المواد الدراسية في مختلف مراحل التعليم، فيفسر المادة الدراسية وطرق تدريسها، فضلاً عن احتوائه على مجموعة من المفاهيم والأفكار والقيم والمهارات، التي يجب إيصالها للتلاميذ، فالكتاب المدرسي يبقى المصدر الأساسي لتحقيق أهداف المنهج، وهو الوسيلة الرسمية والأساسية للعمل التربوي فتطوير الكتاب المدرسي من تطوير المناهج، ورغم التطوير السريع في مجال تقنية التعليم إلا أن الكتاب المدرسي مازال أهم الوسائل التعليمية الواجب الاعتناء والاهتمام بها، فلا بد من بذل المزيد من الجهد في سبيل تطويره على أسس تربوية وعلمية سليمة، فتكاد تتفق أغلب تعاريف الكتاب المدرسي على أنه الوعاء الذي يشتمل على المادة التعليمية التعليمية من قيم ومعارف ومهارات فهو "مجموع الكتب الموجهة لخدمة مقررات دراسية معينة؛ حيث تحتوي على الحقائق الأساسية التي استمدت من مجالاتها لتكوين الرصيد المعرفي هدف هذه الكتب تعليمي في مقامها الأول كما تتفاوت مستويات المعالجة فيها بما يتناسب ومستويات المتدرسين [...] يركز كل كتاب على وحدات موضوعية معينة يغطيها منهج دراسي معين... والكتاب المدرسي أيضاً مرجع القياس بالنسبة لكل من الأستاذ والتلميذ، بمعنى أنه

يتضمّن الحقائق والمعارف والمعلومات والنّظريات المرغوب في دراستها، بما يجعلها مناط الحكم التقويمي للأستاذ على التلميذ، فهو يتوافق مع طبيعة نظمنا الدّراسيّة... وسيلة مفيدة في يد التلميذ يستفيد منها في استرجاع دروسه واستذكار ما فاته منها، كما يسهم في توسيع ثقافتهم وتنميتها" ⁴⁴ ويضمّ الكتاب المدرسي جميع الوثائق المستعملة في العمليّة التعليميّة التعلّميّة؛ بما فيها كتب التمارين والتطبيقات وكتب القراءة فالكتاب المدرسي أداة ووسيط ديداكتيكي، فيعدّ "تجسيدا لفكرة -كثيرا ما نجهلها- مفاد ذلك أن الميادين المعرفيّة في واقعنا لا تتجاوز كونها مجالات للتطبيق اللّغوي، والتي تعدّ الأفضل لتدريب المهارات اللّغويّة المختلفة، وخاصّة مهارة القراءة. لا ينبغي أن تطغى وسائل تعليميّة حديثة مثل الأفلام المتحركة أو الثّابتة، أو التسجيلات أو النّماذج على دور الكتاب المدرسي في عمليّة التعليم، فهو يُعتبر ركنا أساسيا من أركان هذه العمليّة وليس مجرد وسيلة مساعدة. في هذا العصر الذي يُعرف بتفجر المعلومات وانتشار التعليم، تبقى الكلمة المطبوعة الأكثر تأثيرا واستمراريّة في ذهن المتعلم، حيث تتيح له الرّجوع إليها في أي وقت لاسترجاع الدّروس" ⁴⁵ فالكتاب المدرسي محور العمليّة التعليميّة التعلّميّة، فينصبّ الحديث في هذا المجال على الدّور الذي يجب أن يلعبه الكتاب المدرسيّ في تعليم اللّغة العربيّة في مضمون، لمواجهة التحدّيات المعاصرة، ومواكبة متطلّبات الواقع بمراعاة التغيّرات المستمرة التي تعرفها العلوم ووسائل الاتّصال من مسيرات جبّارة وفتح عظيم، وتطوّر مدهش لدرجة الدّهول، وما يجب أن يكون عليه فكر تلميذ القرن الواحد والعشرين باعتبار مضمون الكتاب وما يعكسه من قيمة فكرية، أكثر من هيكلته الخارجيّة أو تقنياته الطّباعيّة، إلى جانب كون الكتاب مصدرا للمعرفة مقارنة بالوسائل التكنولوجيّة الحديثة ⁴⁶ كما أنّه المصدر المنظّم الذي يحتوي على المعارف والمعلومات المراد توصيلها للتلميذ، فضلا عن أنّه

يعدّ من وسائل الاتّصال المباشر بين المعلّم والمتعلّم، وتسهم في تهيئة بيئة تعليميّة خصبة وإيجابية قائمة على الحيويّة والتفاعل، إذا استخدم الاستخدام الأمثل الذي يتناسب مع الأهداف التربويّة والمحتوى والوسائل التعليميّة وأساليب التقويم، فالكتاب المدرسي عنده وسيلة تضمّ بكيفيّة منظّمة المواد ومنهجيّة الدّرس والرّسومات والصّور، كما يعتبر من الوسائط الأساسيّة لتلقّي المعارف ويعتبره البعض جوهر العمليّة التربويّة؛ لأنّه يحدّد المعلومات التي ستدرّس للتلميذ كما وكيفا وسلطة عمليّة علميّة لا يتطرق إليها الخطأ والشكّ، وتكمن أهميّته في مراعاته البعد الزماني لشخصيّة المتعلّم، والبعد المكاني للمتعلّم، كما يراعي أيضا شروط التعلّم الحسيّة والعقليّة والوجدانيّة، يهتمّ بالكيف من أجل ضبط الكمّ المعرفي ويحدّد للمدرّسين ما ينبغي تدريسه، ويلزم التلميذ، خلال مراحل تدرسه⁴⁷ فيعدّ الكتاب المدرسي ركنا من الأركان الأساسيّة في العمليّة التربويّة التعليميّة/ التعلّميّة، وعنصرا أصيلا في مناهجها ومن أهم وسائلها، لذا يذكّر البروفيسور أول الأمر بمجموعة من الأركان التي يرى ضرورة تواجدها في الكتاب الموجّه للتلميذ الذي يعيش في القرن الواحد والعشرين، وهي:

- 60% من محتواه يكون من المواد العلميّة: يجب أن يحتوي الكتاب على مجموعة واسعة من المواد العلميّة، إذ إنّنا نعيش في عصر يتصف بالشّباب الرّحالة الذين ينتقلون يوميّا على الطّريق السّريع للمعلومات. سيتعرضون لتدفق هائل من الأفكار والمفاهيم، لذا يتعين على المدرسة الاستفادة القصوى من الثّقافة السّائدة اليوم من أجل إعداد كتاب يتناسب مع احتياجات هذا الجيل. كما ينبغي عليها تحسين مظهر الكتاب وتعزيزه وترويجه. وأظهرت الدّراسات التي أجراها رجال الأعمال وعلماء الاجتماع وخبراء الدّراسات المستقبلية أن التلاميذ يحتاجون إلى المعارف والمهارات وأنماط السلوك المثاليّة لتحقيق مستقبل أفضل. ومن بين هذه المعارف، ضرورة إتقان الرياضيات، والمنطق

ومهارات التفكير، والتعليم الوظيفي والعملية، وفهم مبادئ الإحصاء⁴⁸ فاحتواء الكتاب على المواد العلمية أمر ضروري؛

- جزء معتبر من الأخلاق والقيم: تعتبر القيم معتقدات الشخص، وهي الميزان الذي تزن به الأشياء بالصواب أو الخطأ، بالخير أو الشر، كما تحدّد قيم الشعب وتضعه في المكان اللائق به وبدون قيم لا يكون الإنسان كاملاً ولا يبشّر بالاطمئنان لذلك لا بد أن يحتوي الكتاب المدرسي على مواصفات تروم إلى ترسيخ التربية على القيم والأخلاق من مثل: احترام الدين الإسلامي والمقتضيات المتضمنة في قانون الأسرة والتفتح الفكري على قضايا الوطن؛

- جزء من المواطنة والتاريخ: إنّ المواطنة قيمة أخلاقية لا تكتسب بالوراثة فهي صيرورة تاريخية من التفاعلات اليومية، تُكتسب بالتربية والتعليم والتكوين والتأهيل، بدءاً من الأسرة إلى المدرسة التي تزيدها صقلاً ونضجاً واكتمالاً؛ بتعميق المفهوم الأخلاقي للمواطنة، وكان على المدرسة أن تُعلّم التلميذ مفهوم القانون والمرافق العامة، والمنازعات العامة، والفرق بين السلطات الثلاث... كما تفتح عقل التلميذ على محيطه العام، وتعزّز ذلك بأساسيات للحياة، بما يديره العصر من تكنولوجيا، وتعرّفه بالمجالس المحلية والانتخابات وبحقوق الإنسان، وغرس أدب الاختلاف فيه... إلى جانب فهم التاريخ والشؤون الدولية والانضباط، وتجعل المسؤولية والاعتزاز بالمواطنة ومعرفة مسؤوليات الفرد في مجتمع ديمقراطي "فهذا الجانب ككلّ يجب أن يسانده الكتاب المدرسي الذي عليه أن يحمل قيم المواطنة التي تتبعها الديمقراطية في بعدها العام ويعمل على غرسها في التلميذ"⁴⁹ فالمدرسة ليست لتعليم القراءة والحساب فحسب، بل لتعزيز الانتماء للوطن.

من خلال هذه المضامين الثلاثة، وانطلاقاً من قضايا العولمة التي تدير علينا الوسائل المعاصرة والتي تتدفّق بالكثير من المعلومات، وما أفرزت عنه

التطورات التكنولوجية والاسناد الاليكتروني، والانتشار السريع لكل الوسائط الرقمية الجديدة، يرى صالح بلعيد أنّ الكتاب المنشود في القرن الواحد والعشرين -على عمومه- وفي جميع اللغات والحضارات، يجب أن يكن الكترونيًا، كما يكون في صورة الكتاب الممغنط، فهو عمليّ من وجهة نظر تكنولوجية سهل الاستعمال وغير مكلف، يحمل معلومات مدمجة تجعل المستعمل يستفيد منها سلفًا، ويحمل برامج حسب عمر المتعلّم، يسألها وتجييه يراعي الأبعاد الفكرية والحضارية والدينية لكل الشعوب، كما يجب أن يكون جذابًا من الناحية الشكلية، ينتقل من العانقية إلى العقلانية، وما يجعله جذابًا هو أصالته؛ أي أنّه يختلف عن أي كتاب آخر، ينشد المواطنة ويعمل على تأسيس مدرسة الغد بمضمون القرن الواحد والعشرين، أي يمزج أو يزوج بين الأصالة والحضارة "كما يجعل متلقّيه يواجه واقعا عن طريق اشراكه في تقديم الحلول، ويدمج ثقافة السوق والبورصة في عمليات التعلّم ويراعي روح التحبيب والترغيب والتعايش وحق الاختلاف"⁵⁰ فلبروفيسور صالح بلعيد نظرة ثاقبة نحو المستقبل؛ لأنّه يدعو إلى تطوير الكتاب المدرسيّ من حيث الشكل والمضمون بفنية مواكبة التطورات التكنولوجية وذهنية الطفل أو التلميذ المتعلّم في حقبة من الزمن وذلك بإقامة استراتيجية وطنية لخدمة الكتاب المدرسي، واعتماد خطط منسقة لضمان حمايته وتدعيمه، من قبل المعلمين المهرة، والباحثين المختصين وهم اللسانيون الذين اضطلعوا بمهمة التعليم؛

ت-ما يتعلّق بالقاموس المدرسي: الإنسان كائن ذكيّ، إلّا أنّه غير قادر على حفظ وتخزين كلّ الثروة اللغوية، فكثيرا ما يتعامل مع كلمات ومفردات يجهل معناها خصوصا الأطفال المتمدرسون في المرحلة الابتدائية، لذلك يجد نفسه بحاجة ماسة للاستعانة بالقاموس، لذا يعتبر هذا الأخير من أهمّ الوسائل التعليمية التي تسهم في إعداد المتعلّم وإثراء رصيده اللغويّ ومعارفه العلمية

والثقافيّة، كما يعتبر أحد الأركان الأساسيّة للمنهاج الدّراسي إلّا أنّ المصطلح متذبذب، فالكثير من الباحثين يخلطون بين القاموس والمعجم لذلك نجد البروفيسور صالح بلعيد يتناول قضية المصطلح، ويوضّحه بدقّة، فيقول: "هناك من يفرّق -وهذا هو الصّواب- بين المعجم، ويقابله بالفرنسيّة (Le Lexique) الذي يعني المتن العام للغة دون تخصيص، كأن نقول معجم اللّغة العربيّة وبين القاموس، ويقابله بالفرنسيّة (Le dictionnaire) الذي هو المعجم الخاص يتناول اختصاصا محدّدا، أو مادة معيّنة، كأن نقول: القاموس المدرسي، وحين نتحدّث عن معجم وُضِع لغرض تعليمي ويستهدف مجموعة خاصّة من هم المتمدرسون فقط، وقد يكون هو المعجم، ولكن حين نقول قاموس مصطلحات الفيزياء، فلا يطلق عليها معجم الفيزياء؛ لأنّنا دقّقنا أكثر وضيّقنا الاختصاص"⁵¹ فالقاموس وهو خاص يعتبر نموذجا تطبيقيا للمعجم وهو عام والقاموس/المعجم هو ذلك الكتاب الذي يضم مجموعة من الألفاظ المنتقاة المصنّفة والمرتبّبة وفق طريقة معيّنة، يعتمد عليه المتعلّم في شرح وتفسير الكلمات وتحديد معانيها اللّغويّة يعرف البروفيسور صالح بلعيد القاموس المدرسي أنّه: "ذلك الكتاب/المعجم المختصّ الذي يحمل المصطلحات التربيّة التي يستعملها المعلّم والمتعلّم في اختصاص علوم التربيّة وعلم النّفس، وهذه المصطلحات تنتمي إلى ميدان خاص، وإن كانت لا تقدّم قواسم مشتركة في دلالاتها مع العلوم الأخرى، إلّا أنّها تأخذ صفة التخصّص في مجال التربيّة وعلم النّفس"⁵² فالقاموس المدرسي -إذا- أداة تجيب المعلّم والمتعلّم عن انشغالاته العلميّة والتربيّة، كما تعمل على حلّ تلك المشكلات التي يصادفها التلميذ في فهم اللّغة أو فهم الكلمات والعبارات؛

ث- بين المعجم والقاموس المدرسيّ: لاشكّ أنّ هناك بعض التداخل بين المعاجم بل إنّها تحمل بعضها البعض، لكن هناك بعض الصّفات المميّزة لكلّ

منهما فيعتبر المعجم اللغوي/اللساني هو مجموع الوحدات المتداولة والمحتملة بما فيها الانتاجية اللغوية، التي يوظفها الإنسان في تعلّمه وتواصله والتعبير عن ذاته وعن عالمه الخارجي، وأمّا المدرسي، فهو "تشمل مجموعة الوحدات المعجمية المستخدمة فعلياً في الكتب المدرسية في كل مستوى محدد، وذلك ضمن السياق التعليمي، حيث تتضمن ما تحمله القصص والروايات والخرافات الموجهة للمتعلمين"⁵³ وبهذا يكون البروفيسور صالح بلعيد قد أوضح الفروق الموجودة بين المعجم العام والقاموس المدرسي حتى يتسنى للباحث التمييز بينهما؛

ج- القاموس المدرسي المنشود: يرى البروفيسور صالح بلعيد أنّ القاموس المدرسي موجود بشكل من الأشكال، ونشهد إرهاباته، إلّا أنّه يعاني أزمة متعدّدة الجوانب، تتمثّل بعضها في غياب معطيات صوتية وصرفية وتركيبية ونقص استخدام الصّور والرّموز والرّسومات والإحالات، حيث حصر القاموس المدرسي مادته في شرح المفردات، وأحياناً يطرح الضّد ولا يذهب أبعد من هذا في ضلّ غياب الاعتماد على نظرية لسانية ما، وعدم تدرّج القاموس المدرسي بحسب السنّ والمستوى الدّراسي للمتعلم... ويضاف إلى ذلك عدم توظيف السياقات اللغوية المختلفة، وانشطار المعجم المدرسي بين المدرسانية واللسانية وعدم وجود معجم مدرسي مستقلّ عن كتب اللغة وعدم ظهور صناعة المعجم المدرسي في التّأليف المدرسي، وعدم الوعي بأهمية مضمون القاموس المدرسي... وعلى ضوء هذه المحدّدات يقترح البروفيسور أنّ مواصفات لا بدّ من توفّرها في القاموس المدرسي، تحقّق مستوى الجودة لهذا الأخير وذلك عن طريق: إهمال المهجور وتجنّب الترادف وإقامة عمليّات اسناد الألفاظ... وتنويع الدّخلات داخل الصّفحة ومراعاة طريقة مناسبة للسنّ والمستوى العلميّ في شرح الدّخلات اللسانية، واحتوائه على الكلمات والمصطلحات المعاصرة

والبحث عن الكلمة كما تُكتب، واعتماد طريقة الترتيب الأببائي دون العودة إلى الجذور وانطلاقاً من ضرورات العصر وحاجة الباحثين، يتطلّب العمل على إعداد قاموس عربيّ مدرسيّ عصريّ يواكب النّهضة المعاصرة، وفي هذا الخصم يرى البروفيسور أنّه لا مندوحة لنا من وضع معايير علميّة أخرى للمتن اللّغويّ، من مثل⁵⁴:

- اعتماد نظريّة لسانيّة تحتوي على القاموس المدرسي، نظريّة تتغذى بالمقاربات والمفاهيم اللّسانية الحديثة، وتعتمد معرفة واسعة ومنهجاً متجذراً يراعي الخصوصيّات اللّغويّة؛

- اعتماد الشّواهد القديمة والحديثة، ومحاولة تحيين مدلول بعضها بما يوافق المعطيات اللّغويّة المعاصرة؛

- وضع قاموس مناسب لكلّ مستوى دراسي، ينطلق من النّظام الكلامي والسّياق لتحديد الدّلالة لمضامين الإشارات اللّغويّة، واعتماد التسجيل الواقعي ووضع مقياس التّواتر والتّوزيع والشّيوخ؛

- اعتماد الرّصيد اللّغويّ الشّامل من المنطوق والمرئي، ومن واقع الحياة التّربويّة ومن الكتب المدرسيّة، ومن لغة القصص والحكايات؛

- ضرورة ورود الكلمات والأساليب والأمثال التي يستعملها الطّفّل باستمرار والإكثار من الأمثلة المستوحاة من واقع التلميذ ومحيطه، ليؤدّي القاموس دوره التّعليمي والتّربوي في تعليم الصّغار وتأهيلهم؛

- ضرورة تعميق اعتزاز التلاميذ بلغتهم وبقواميسها الحاملة للمخزون اللّغويّ الكبير وتعزيز رغبة التلاميذ في تعلّم العربيّة وتحببها إليهم، من خلال الفعاليات والنّشاطات المتنوّعة، وتبصيرهم بأهميّة اللّغة العربيّة في مستقبلهم العلمي والمهني في مجالات العمل كافة؛

-إجراء المزيد من الدراسات عن الرّصيد اللّغويّ، أو الثّروة اللّغويّة للتّلاميذ واستثمار الرّصيد اللّغويّ الذي تبنته الاسكو (Alesco) (المنظّمة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والعلوم) وتحديثه بهدف ضبط المفردات والتراكيب اللّغويّة التي يحتاج إليها التلميذ ومؤلفو الكتب المدرسيّة؛

-اعتماد الخطط والبرامج والأنشطة التي تجعل من المدرسة وما تقدّمه من كتب مركز إشعاع في البيئة، أو في المحيط الذي توجد فيه؛

-ضرورة تولّي تأليف المعاجم التّربويّة فريق من المختصّين والتّربويّين والنّفسيّين والمعلّمين، وفق معايير علميّة تراثيّة توضع لهذا الغرض؛

-ضمان توافر السّلامات الخمس في المعجم المدرسي، وهي السّلامة العلميّة والفكريّة واللّغويّة والتّربويّة والفنيّة؛

-بذل المزيد من العناية لصناعة المعاجم وإخراجها، طباعة وتبويباً وصوراً وألواناً وحروفاً وورقاً وغلافاً معتبراً، وتشجيع التّلاميذ على المطالعة الخارجيّة واستعمال المعاجم لفهم الألفاظ والأساليب وتشجيع فتح المكتبات على مستوى القرى والأحياء وتزويدها بمختلف الكتب وتفضيل استخدام مواقع الأنترنت للبحث في موضوع من الموضوعات.

5. خاتمة: نستخلص أنّ صالح بلعيد أولى أهميّة لتعليميّة اللّغات، وذلك ب: -تطرّقه إلى أهمّ الجوانب التي تمسّ اللّسانيات التعليميّة بدءاً من المحتوى إلى المعلّم، حتى ينتهي عند الكتاب قصد رفع وتحسين المستوى التعليمي وخدمة اللّغة العربيّة على أكمل وجه؛

-وقوفه على أكبر قضيّة محوريّة في التعليميّة وهي مسألة اللّغة الأصليّة واللّغة الثّانيّة، وتفرّع منها إلى مناهج التعليم وغيرها؛

-انتهاجه منهاجاً تقابلياً في رصد تباين أثر اللّغة الأصليّة والثّانيّة على الملكة اللّغويّة الواحدة؛

- ربطه العمليّة القياسيّة بالنّظريات التعليميّة المعهودة كالبنويّة والسلوكيّة والمعرفيّة بعمليّة إسقاط أبرز من خلالها عيوب ومناقص كل منظور عن آخر؛
- ظهرت بعض الملامح البنويّة في مقارباته التعليميّة، دون طغيان مبادئ هذا المنهج على شموليته في اللسانيات بصفتها فكراً لغوياً كلياً؛
- تحليله لعيّنات ميدانيّة لعمليّتي التعليم والتعلم، واستقرأ نتائج سطرّها على أنّها معايير تنتهج لسيرورة مثاليّة لعمليّة التعليم؛
- وقوفه على ما جعله شروطاً في المعلّم ليكون ركناً أساسياً في التعليم الأساس، فاشتراط فيه المعرفة اللسانية الشاملة والكفايات التبليغيّة من لغويّة وبيداغوجيّة؛
- إبراز معالم الجانب التعلّمي الذي يمثله التلميذ، والذي قرّنه بالكتاب اقتراناً أساساً مركّزاً على مسلّمة عدم التفريق بين القيم العلميّة المعرفيّة والقيم الأخلاقيّة المرافقة للعمليّة؛
- إبداعه في ربط البعد اللساني التعليمي بالقضايا اللسانية الاجتماعيّة ودراسته بشكل تحليلي مسألة تعدّد اللّغات في المجتمع، ومدى تأثير هذا التعدد في تعلم الطّفّل بصفته ملكة شاغرة، والأثر المحدث في المجتمع بتعدّد اللّغات لكون اللّغة إناء الثقافة، فتعدها تعدّد ثقافي.

6- قائمة المصادر والمراجع:

1. توفيق أحمد مرعي وآخرون، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، د ط، عمان 2009.
2. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، د ط، الجزائر، 2005.
3. حمد خيرى كاظم، جابر عبد الحميد، الوسائل التعليمية والمنهج، دار النهضة العربية، د ط، مصر، 1956.
4. حنان عبد الحميد العناني وآخرون، سيكولوجية النمو وطفل ما قبل المدرسة. دار صفاء للنشر والتوزيع الأردن. د ط، الأردن، 2003.
5. رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، ط1، مصر، 2000.
6. سمير محمد سلامة شاش، اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية دار القاهرة للكتاب، ط1، مصر، 2001.
7. شفيق علاونة، سيكولوجية النمو الإنساني للطفولة، دار الفرقان، د الأردن، 2001.
8. شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للنشر والترجمة والتوزيع، ط1، بيروت، 2004.
9. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، الجزائر، 2012.
10. صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر: 2008.
11. صالح بلعيد، في قضايا التربية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع الجزائر، 2009.
12. صالح بلعيد، هموم لغوية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر الجزائر 2012.
13. طيب نايت سليمان وآخرون، مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم دار الأمازيغية، د ط، الجزائر، 2004.
14. كمال محمد الدسوقي، ذخيرة علوم النفس. الدار الدولية للنشر والتوزيع، د ط مصر، 1990.

15. ليلي أحمد كرم الدّين، اللّغة عند الطّفل تطوّرها ومشكلاتها، مكتبة النّهضة المصريّة، د ط، مصر، 1990.
16. مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلّم عالم الكتب، د ط الرياض، 2009.
17. محمد المعموري وعبد اللّطيف عبيد وسالم الغزالي، تأثير اللّغات الأجنبيّة في تعلّم اللّغة العربيّة، المنظّمة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والعلوم. د ط تونس: 1983.
18. محمد بن مكرم بن علي ابن منظور (ت 811 هـ)، لسان العرب دار صادر، ط3 بيروت، 1414 هـ.
19. محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، دار الفلاح للنّشر والتوزيع، د ط، الأردن 2002.
20. المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم تعلّم اللّغة العربيّة وثقافتها الهلال العربيّة للطّباعة والنّشر، ط2، المغرب، 1994.
21. ناصر ابراهيم، أسس التّربيّة، دار عمار، ط2، الأردن، 1409 هـ.
22. نوال محمد عطية، علم النّفس اللّغويّ، المكتبة الأكاديميّة، ط3 القاهرة، 1995.
23. وزارة التّربيّة الوطنيّة ومديريّة التعليم الأساسيّ، مناهج السّنة الأولى من التعليم الابتدائيّ.
24. وعلي محمد الطّاهر، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، دار السّعادة، د ط، الجزائر 2006. د ط.
- المراجع باللّغة الأجنبيّة
25. NOAM Chomsky, Language and Mind, New york and London, Harcourt Brace, 1968.
26. FRANÇOIS-MARIE Gerard, Xavier Rogiers concevoir et évaluer les manuels scolaires, BRUXELLES 1993.
- الرّسائل الجامعيّة:
27. فتيحة حديد، "المحتوى اللّغويّ في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانيّة متوسّط -دراسة تحليليّة نقدية". بحث الماجستير، كليّة الآداب واللّغات، جامعة باتنة 2011/2012.
- المقالات المنشورة:

28. أمال بوخريص، إسهامات الدكتور صالح بلعيد اللغوية في مجال اللسانيات التطبيقية، مجلة الممارسات اللغوية، تيزي-وزو، 2012. ع 13.

8. هوامش ♥:

- 1- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 12-25.
- 2- المرجع نفسه، ص 30.
- 3- المرجع السابق، ص 34
- 4- المرجع السابق، ص 40.
- 5- المرجع السابق، ص 56-62.
- 6- أمال بوخريص، إسهامات صالح بلعيد في مجال اللسانيات التطبيقية، ص 172.
- 7- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 63.
- 8 - صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، الجزائر: 2008. دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ص 170.
- 9- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب القاهرة: 2000. ط1، دار الفكر العربي، مصر، ص 33.
- 10- محمد المعموري وعبد اللطيف عبيد وسالم الغزالي، تأثير اللغات الأجنبية في تعلم اللغة العربية. تونس: 1983. د ط، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص 11.
- 11- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 63-65. ¹⁰
- مادة (د خ ل) -ابن منظور، لسان العرب¹¹.
- 12- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 124.
- 13- محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، عمان: 2002. ذ ط، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ص 91.
- 14- المرجع السابق، ص 176.

- 15- كمال محمد الدّسوقي، ذخيرة علوم النّفس. القاهرة: 1990. الدّار الدّولية للنشر والتوزيع، ص 770.
- 16- ليلي أحمد كرم الدّين، اللّغة عند الطّفل تطوّرها ومشكلاتها. القاهرة: 1990. د ط مكتبة النّهضة المصريّة ص 14-15. سمير محمد سلامة شاش، اللّعب وتميّة اللّغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقليّة. القاهرة: 2001. ط1، دار القاهرة للكتاب، ص 48.
- 17- أمال بوخريص، اسهامات صالح بلعيد اللّغويّة في مجال اللّسانيات التطبيقية، ص 173.
- 18- نوال محمد عطية، علم النّفس اللّغوي. القاهرة: 1995. ط3، المكتبة الأكاديميّة ص 18.
- 19- نوال محمد عطية، علم نفس اللّغة. ص 18.
- 20- شفيق علاونة، سيكولوجيّة النّمو الإنساني للطفولة، عمان: 2001. د ط، دار الفرقان الأردن، ص 209.
- 21- حنان عبد الحميد العناني وآخرون، سيكولوجيّة النّمو وطفل ما قبل المدرسة. عمان: 2003. د ط، دار صفاء للنشر والتوزيع الأردن، ص 218.
- 22- صالح بلعيد، علم اللّغة النّفسي. ص 14.
- 23- صالح بلعيد، علم اللّغة النّفسي، ص 72-73.
- 24- أمال بوخريص، اسهامات صالح بلعيد في مجال اللّسانيات التطبيقية، ص 174.
- 25- مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلّم. الرياض: 2009. د ط، عالم الكتب، ص 890. ناصر إبراهيم، أسس التربيّة. عمان: 1409 هـ. ط2، دار عمار، ص 171.
- 26- صالح بلعيد، في قضايا التربيّة، الجزائر: 2009. ط1، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ص 5.
- 27- صالح بلعيد، في قضايا التربيّة، ص 5-15.
- 28 - حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلّبات. الجزائر: 2005. د ط، دار الخلدونية للنّشر والتوزيع د ط، ص 20. سليمان نايت وآخرون، مفاهيم بيداغوجيّة جديدة في التعليم. الجزائر: 2004. د ط، دار الأمازيغيّة، ص 29.

- 29- وعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، الجزائر: 2006. د ط، دار السعادة، ص 09. 29
- 30- صالح بلعيد، في قضايا التربية، ص 25-31.
- 31- صالح بلعيد، في قضايا التربية، ص 44-49.
- 32- صالح بلعيد، في قضايا التربية، ص 71-72.
- 33- صالح بلعيد، في قضايا التربية، ص 74.
- 34- المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم تعلّم اللغة العربية وثقافتها، الرباط: 1994. ط2 الهلال العربية للطباعة والنشر، ص 35.
- 35- عبد الرحمن بن خلدون، كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، تح مصطفى الشيخ مصطفى، مؤسسة الرسالة، ص 721.
- 36- , NOAM Chomsky, Language and Mind, New york and London , 1968.p36. Harcourt Brace,
- 37- شفيقة العلوي، محاضرات في الدّروس اللّسانية المعاصرة. بيروت: 2004. ط1 ص 44.
- NOAM Chomsky, Language and Mind, New york and London, p 36 -
- 39- صالح بلعيد، في قضايا التربية، ص 90.
- ♦- تعرف البراغماتية أنّها مذهب فلسفيّ الأصل، أسسه ويلامس جامس (Wilams James) سنة 1914، يقوم على معيار صدق الفكرة، هو النتيجة، النتيجة من حيث ضرورتها أو نفعها، كما تعرف البراغماتية في التعليمات أنّها تعمل على مدى التجاوب للأهداف، من خلال تحقّقها، وما تقدّمه من تغيير في ذلك السلوك.
- 40- صالح بلعيد، في قضايا التربية، ص 92-95.
- 41-François-Marie Gerard , Xavier Rogiers, concevoir et évaluer les manuels scolaires , BRUXELLES , 1993, p 51.
- 42- صالح بلعيد، في قضايا التربية. ص 150- 151 .

⁴³ -حمد خيربي كاظم، جابر عبد الحميد، الوسائل التعليميّة والمنهج. القاهرة: 1956. د
ط دار النّهضة العربيّة ص 211.

⁴⁴ -فنيحة حديد، "المحتوى اللّغويّ في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثّانية متوسّط -دراسة
تحليليّة نقدية". بحث الماجستير، جامعة باتنة 2012/2011، ص 28-31.
⁴⁵ -توفيق أحمد مرعي وآخرون، طرائق التدريس العامة. عمان: 2009. دار المسيرة
ص 270.

⁴⁶ -صالح بلعيد، في قضايا التربيّة، ص 147.

⁴⁷ -صالح بلعيد، المرجع السّابق، ص 151.

⁴⁸ -صالح بلعيد، المرجع السّابق، ص 154.

⁴⁹ -صالح بلعيد، المرجع السّابق، ص 159.

⁵⁰ -صالح بلعيد، المرجع السّابق، ص 162.

⁵¹ -صالح بلعيد، المرجع السّابق، ص 162.

⁵² -صالح بلعيد، المرجع السّابق، ص 168.

⁵³ -صالح بلعيد، هموم لغويّة، الجزائر: 2012. منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة
في الجزائر، ص 114.

⁵⁴ -صالح بلعيد، المرجع السّابق، ص 113-121.

دراسة في البنيتين الإيقاعية والدلالية للقافية وطرائق إستخدامها في شعر "أنور سلمان"

Investigating the two melodic and semantic structures of the rhyme and the method of using them in Anwar Salman's poems

أ. بروانة شمس الدين ريملة ♥

أ. حسن دادخواه طهراني ♥

أ. نعيم عموري ♥

المُعَرَّف الرِّقْمِيّ للمقال: DOI 10.33705/0114-027-002-002

تاريخ الاستلام: 2024-01-28 تاريخ القبول: 2024-07-31 تاريخ النشر: 2025-06-15

الملخص: إنّ القافية هي الركن الأساسي في تقوية بنية الموسيقى الخارجية في النص الأدبي، وإنّ استخدامها يعود لحالات نفسية الشاعر. أي إنّ دورها لا ينحصر بالجانب الإيقاعي فقط، بل يشمل الجانب الدلالي أيضاً. ويسعى هذا البحث عبر المنهج الوصفي-التحليلي، إلى دراسة أنماط القافية في أشعار عمودية وأشعار حرّة "أنور سلمان"؛ ليكشف الستار عن مدى تأثيرها في تقوية الجانب الدلالي والإيقاعي للنص الأدبي. وبعد البحث عن أنماط القافية في شعر "أنور سلمان" يلاحظ أنّ الشاعر في أشعاره العمودية يركز على القافية

♥ طالبة الدكتوراه، في اللغة العربية وآدابها، بجامعة شهيد تشمران، أهواز، أهواز، إيران. البريد الإلكتروني: Parvane.shamsedin2014@gmail.com (المؤلف المرسل).

♥ أستاذ في اللغة العربية وآدابها بجامعة شهيد تشمران، أهواز، أهواز، إيران. البريد الإلكتروني: h.dadkhah@scu.ac.ir

♥ أستاذ في اللغة العربية وآدابها بجامعة شهيد تشمران، أهواز، أهواز، إيران. البريد الإلكتروني: n.amouri@scu.ac.ir

المطلقة أكثر من القافية المقيدة. وإنّ استخدام حرف الرّدف للقوافي المطلقة إضافة إلى دورها في تقوية البنية الإيقاعية، يؤكّد على أحاسيس عميقة للشاعر. وأمّا القافية في أشعار الحرّة "أنور سلمان" تنقسم على القافية الموحدة والقافية المقطعية والقافية المتقاطعة وأنها كلّها تأتي متناسبة بأحاسيس وعواطف الشاعر ويلاحظ ائتلاف الإيقاع مع حالات وجدانية الشاعر.

الكلمات المفتاحية: أنماط القافية؛ أنور سلمان؛ البنية الدلالية؛ البنية الإيقاعية.

Abstract :Indeed, rhyme is the basis for strengthening the structure of external music in a literary text, and its application is related to the inner states of the poet. It means that its role is not limited to the melodic side but also includes the semantic side. This research tries to investigate the types of rhymes in the vertical poems and the poems of "Anwar Salman" through the descriptive-analytical method to reveal the extent of their influence in strengthening the semantic and melodic sides of the literary text. After examining the types of rhyme in the poems of "Anwar Salman," it is observed that the poet relies on absolute rhyme more than bound rhyme in his vertical poems, and indeed, the use of Redef words for absolute rhymes, in addition to its role in strengthening the melodic structure, also emphasizes the deep feelings of the poet; and as for the rhyme in the Horr poems of "Anwar Salman," it is divided into single rhyme, segmental rhyme, and cross rhyme, and indeed each of them fits the feelings and emotions of the poet; and the harmony of the song with the inner states of the poet is observed.

Keywords: rhyme types; Anwar Salman; semantic structure; melodic structure.

1. المقدمة: تعتبر القافية من الوسائل الأساسية في تقوية البنية الإيقاعية للقصيدة، في الشعر العربي القديم والحديث. وهي «عدة أصوات تتكرر في أواخر الأسطر أو الأبيات في القصيدة وتكرارها هذا يكون جزءاً مهماً من الموسيقى الشعرية. فهي بمثابة الفواصل الموسيقية يتوقع السامع تردها». ¹ وإنّ موسيقى القافية «من أسس بناء القصيدة العربية في إطارها التراثي، وقد التزمت كل موجات التجديد بسحر إيقاع القافية الأخاذ». ² وللقافية في شعر "أنور سلمان"، المكانة المهمة في التنويع والتكثيف الإيقاعي لقصائد الديوان بجانب الأوزان الشعرية، التي جئنا ببحثنا آنفاً. كما قيل «لا يمكن للشعر العربي، أن يكون شعراً بمعناه الحقيقي بمجرد الوزن، فالوزن والقافية متكاملان لا يستقيم أحدهما بدون آخر». ³ وإنّ القافية في شعر "أنور سلمان" من أهم الأسباب في تقوية بنية إيقاعية القصيدة، التي يركز إليها الشاعر؛ ليلفت انتباه السامع بغرضه من خلال النغم الحاصل من تتابع القوافي بالروي الموحدة أو الروي المنوعة. لا ينحصر اهتمام "أنور سلمان" بالقافية، في أشعاره العمودية فقط؛ بل نستطيع أن نرى الإثراء الإيقاعي من خلال استخدام القوافي المنوعة أم الموحدة، لأشعاره الحرة. وإنّ للقافية في أشعار حرة الديوان، الأنماط المنوعة ومنها القافية الموحدة، والقافية المتقاطعة، والقافية المقطعية، أن تؤدي استخدام كل منها، إلى إيجاد النغم الموسيقي المتناسب والمتوازن، بأحاسيس الشاعر ومعنى ومضمون النص الشعري. القافية في شعر "أنور سلمان"، من أهم العناصر الإيقاعية، لتقوية المعنى الشعري، التي تعطي القصيدة الروح والجمال الشعري، وفي موسيقاها تأثير واضح على المتلقي.

1-1. أسئلة البحث:

1. ما هي أنماط القافية في شعر "أنور سلمان"؟
2. ما العلاقة بين أنماط القافية والجانب الدلالي والإيقاعي للتصوص الأدبية؟

2-1. فرضيات البحث:

1. إنّ أنماط القافية في أشعار عموديّة "أنور سلمان"، تشمل القافية المطلقة والقافية المقيدة وأما أنواعها في أشعار حرّة الشاعر تشمل القافية الموحدة، والقافية المقطعية، والقافية المتقاطعة، التي نأتي ببحثها لاحقاً.
2. تكون العلاقة الوطيدة، بين الأنماط المستخدمة للقافية في أشعار عموديّة وأشعار حرّة الشاعر وبين مفاهيم ومضامين قصائد الديوان ، وإنّ كلّ القوافي المستخدمة تشكّل نغم الموسيقي متناسب بحالات نفسيّة الشاعر، التي يتأثّر بها المتلقّي.

3-1. خلفيّة البحث: برغم إنّ "أنور سلمان"، من أبرز الشعراء في العصر الحديث؛ وجعل شعره في الدّرجة الأعلى من الإيقاع؛ لكن لم يتمّ الدّراسة المستقلة حول القافية في شعره. وإنّ القافية هي من المواضيع التي يهتمّ بها باحثون في الأدب في الشعر العربي الحديث والقديم ومنها نستطيع أن نشير إلى مقال (دراسة في البنيتين الإيقاعية والدلالية للقافية وطرائق استخدامها في الشعر الفلسطيني المقاوم بعد نكسة 1967م) لحسين كياني وأمين نظري تريزي، مجلة آفاق الحضارة الإسلاميّة، أكاديميّة العلوم الإنسانيّة والدّراسات الثّقافيّة، السّنة 22 العدد 1 ربيع وصيف 1440هـ. ق. وإنّ الباحث في هذه المقالة، يدرس أنماط القافية في شعر النّكسة من القافية الموحدة، والقافية المقطعية، والقافية المتقاطعة ويبين مدى علاقتها بالجانب الدلالي والجانب الإيقاعي للنص الأدبي. ومقال (أنماط القافية في ديوان "البكاء بين يدي زرقاء اليمامة" لأمل دنقل) لباحث هوزان حسين صالح، مجلة دراسات في اللّغة العربيّة وآدابها نصف سنويّة دوليّة محكّمة، العدد الثّامن والعشرون، خريف وشتاء، 2019م. يُدرس في هذا البحث أنماط القافية من حيث القافية السّطريّة، والقافية المقطعية.

2. نبذة عن حياة الشاعر: «أنور سلمان»، الشاعر اللبناني المعاصر، وُلد عام (1938م)، في "الرملية"، القرية الريفية الخضراء، المجاورة لعروس مصايف لبنان "عالية"، تلك المدينة التي انتقل إليها ليكمل في جامعتها الوطنية دراسته، حيث في المرحلة الثانوية، كان الأديب مارون عبود أستاذاً له في اللغة العربية وآدابها. وكان يتابع باهتمام تنامي الموهبة الشعرية لدى الطالب "أنور سلمان"، إلى أن تخرّج من تلك المدرسة نهاية عام (1956م) حاملاً مع شهادته المدرسية جائزة مارون عبود للشعر والتي ربّما كانت حافزاً له عميق الأثر في مسيرته كشاعر. عمل "أنور سلمان" في التعليم، مُتَقَلِّباً بين مدارس عدّة كانت أولها الجامعة الوطنية في "عالية"، إذ خرج منها تلميذاً ليعود إليها معلّماً، ويصدر في أثناء عمله فيها مجموعته الشعرية الأولى "إليها" (1956م)، عن دار مكتبة الحياة في بيروت.»

<https://www.poemhunter.com/> (-218)⁴

«قصيدة "أنور سلمان" تتسم ببساطة في الشكل والمضامين، التي ركزت في معظمها على عذابات العشق والوطن. نال عن قصائده المغنّاة جوائز عدّة، من بينها: "جائزة أجمل أغنية عربية" في مهرجان قرطاج" (1994م)، وجائزة أجمل أغنية عربية في مهرجان القاهرة الدولي للأغنية عام (1997م).»

<https://www.google.com/amp/s/www.alaraby.co.uk> ⁵

3. الإطار النظري

1-3. القافية في شعره العمودي: قد نُظِمت أشعار "أنور سلمان"، على نمطين: الشعر العمودي والشعر الحر؛ كما قلنا سابقاً. وجدير بالذكر أنّه لم يخرج شاعراً، في أشعاره العمودية عن القوانين المعروفة لاستخدام القافية في الشعر التقليدي، أي الالتزام بالقافية الواحدة، في آخر الأسطر الشعرية من بداية القصيدة حتى نهايتها. يهتم "أنور سلمان" في قصائده العمودية بالقافية المطلقة «وهي ما كانت متحركة الروي، أي بعد رويها وصل بإشباع.»⁶ أكثر

من القافية المقيدة «هي ما كانت ساكنة الروي». ⁷ وإنّ استخدام حرف "الرّدف" «حرف مدّ يكون قبل الروي سواء أكان هذا الروي ساكناً أم متحركاً». ⁸ للقوافي المطلقة هو تعبير عن امتداد أحاسيس عميقة "أنور سلمان". ومن هذا المنطلق، إنّ الشاعر يكسر الرّتبة الإيقاعية المُملة، ويخلق إيقاعاً متناوباً للتعبير عن أفكاره.

نشير فيما يلي إلى التّموذج من توالي القافية المطلقة، والروّي المردوفة لأشعار عموديّة الديوان:

جراح⁹

فَمِنْ الجُرْحِ يَوْلُدُ <u>المستحيلُ</u>	ما لشمسِ الجراح، يوماً، أفولُ
يَقْصُرُ الدَّرْبُ دَوْنَهُ أَمْ يَطْوِلُ	لا يبالي مَنْ راح يَطْلُبُ مُلْكاً
بَدَمٍ مِنْ عروقنا <u>مجبـوـلُ</u>	وطني أنت، منذُ كُنْتُ تَرابُ
هو عبءٌ على الترابِ <u>ثَقِيلُ</u>	كلُّ شعبٍ ما عانقَ الجرحَ يوماً

يلاحظ في هذه القصيدة، توالي القوافي المطلقة وروي (اللام) المردوفة ب(الياء) و(الواو). وقد خلقت هذه الإمكانيات الإيقاعية المتاحة، تكتيفاً إيقاعياً جميلاً ومتناوباً، الذي يتناسب مضمون النص الأدبي، ويطول الشاعر صوته باستخدام حرف المد؛ ليكشف الستار عن أحاسيسه العميقة من الحزن والألم حول الأحداث الدائمة التي قد مرّت على وطنه. ومن هذا المنطلق تتّصل أحاسيس المتلقي بتجاربه الشعريّة. إنّ القوافي المستخدمة في هذه القصيدة، ك (المستحيل، ثَقِيل، مجبول، يطول)، بجانب دورها في إثراء إيقاع النصّ الشعري، تزيد بتأثير على معنى ومضمون النصّ لدى السّامع، ومن هذا المنطلق يحاول الشاعر أن يلفت انتباه المخاطب إلى حالاته النفسيّة.

حقيقة¹⁰

استريحني فلمْ يَعدْ من هوانا	غيرُ ذكري تُعانقُ <u>النسياناً</u>
نحن ظِلّانِ مُتَعَبانِ هُروباً	صوتُنا وجهُنا ووقّع <u>خُطاناً</u>

لا تقولي نعوذُ كلَّ طريقٍ أصبَحَت خَلْفَنَا رُؤَى وَدُخَانَا
قصَّةُ نحنِ مِنْ فصولِ شتاءٍ كم بَكَت في انتظارها نَيْسانَا
حُبُّنا ضاعَ - كالحقيقة - مِنَّا يومَ صارَ الإلحادَ والإيمانَا

تتألف القافية المطلقة في هذه القصيدة، من توالي امتزاج الروي (النون) المردوفة بالألف، وإشباع حرف الروي، الذي تزيد بالإنسجام الإيقاعي للقصيدة. وقد وجد "أنور سلمان"، هذه الأصوات أنسب للتعبير عن أحاسيسه. ويطول الشاعر صوته باستخدام حرف المد؛ للتعبير عن حزنه العميق، حول الحب الضائع. ولعلَّ حالات وجدانية الشاعر، هي الدافع الأساسي لاختيار هذه القوافي، التي تحمل موسيقاها معنى ومضمون النص الشعري من الحزن والألم التي يتأثر بها السامع؛ كما يلاحظ هذه السمة الإيقاعية (امتزاج نغم الموسيقي بمعنى النص الأدبي)، لقوافي (النسيان، خطانا، ودخانا و...) في هذه القصيدة، التي ينعكس في معناها وموسيقاها الحزن والألم في ذهن المتلقي.

أحبة¹¹

لي فيكَ وعدٌ ضائعٌ وعتاب أمشي، وبعذك يا سرابُ سرابُ
وطني بأشعة الغروب مسافرٌ وأنا جفونٌ ما لها أهدابُ
أمشي، وأسألُ عن وجوه أحبتي وأحبتي عند الترابِ ترابُ
رحلوا، فسيرتهمُ لديّ مشاعِلٌ ورمادُ قصَّتْهم فمٌ وكتّابُ

يلاحظ في هذه القصيدة، هيمنة القوافي المطلقة وروي (الباء) المردوفة بالألف، بما فيه (روي الباء المردوفة)، من التناسب والتوازن بحالات نفسية "أنور سلمان". يستخدم الشاعر حرف المد لإطالة صوته وللتعبير عن أحاسيسه العميقة من الحزن والألم الشديد، ولتصوير الظروف المأساوية، التي قد عاشها "أنور سلمان" من القتل، والتدمير، والاعتصاب خلال سنوات الحرب.

يلاحظ التزام الشاعر بالقافية المطلقة المردوفة للقوائد العمودية في الديوان التي تتناسب وحالات نفسية الشاعر. وإنَّ استخدام حرف المد للقوافي المطلقة

يزيد من معنى ومضمون النص الأدبي بإطالة الصّوت، وله دور مهم في تصوير الحب والحزن العميق في ذهن السّامع؛ كما أشرنا إليه سابقاً. وقد يزداد بنغم الموسيقي القافية المطلقة وتأثيره في ذهن المتلقي، الصّوت الناتج من إشباع حرف الرّوي في أكثر القصائد العموديّة، في ديوان موضوع البحث.

2-3. القافية في شعره الحر: إنّ القافية للأشعار التّفعيلية "أنور سلمان" قد

خرجت من قوانينها المعروفة التي قد جرت على القافية في الشعر العمودي التّقليدي، أي إنّ الشّاعر في الكثير من أشعاره الحرّة، متحرّر من الالتزام بالقافية في آخر الأسطر الشعريّة بالصّورة المتواليّة، أو الالتزام بالقافية الموحدة. وقد استثمر "أنور سلمان"، من الأجواء الإيقاعيّة المتاحة، باستخدام القوافي المتنوّعة للشعر الحر؛ لنقل تجاربه الشعريّة إلى السّامع. وقد دخل نغم الموسيقي بأحاسيسه، أن يؤدي إلى ائتلاف الإيقاع مع تجربته الشعريّة. كما قيل: «القافية ليست مجرد المحسّن الصّوتي يعطى القصيدة صفة عروضيّة خاصّة تريد تطريب السّامع وتحقيق حوائجه العاطفيّة إنّما تتجاوز ذلك إلى إنجاز وظيفة دلاليّة».¹² وللقافية في شعر "أنور سلمان"، الأنماط المتنوّعة ومنهما (القافية الموحدة، والقافية المقطعيّة، والقافية المتقاطعة)، التي نوضّح حول كل منها فيما يلي:

القافية الموحدة: القافية الموحدة «هي تكرار النّسق الصّوتي في آخر السّطر بحركاته وسكناته، مع الاحتفاظ بحرف الرّوي في معظم الأسطر، وهي أكثر التّصاقاً بالمفهوم التّقليدي للقافية حيث يتمثل القافية نهاية السّطر الشعري».¹³ إنّ من الميزات الإيقاعيّة الهامّة للأشعار الحرّة "أنور سلمان"، أنّها قد جعلت شعره في الدّرجة الأعلى من الموسيقي، هي إرتكاز الشّاعر على الأنماط المتنوّعة من القوافي، التي تؤدي إلى التّنوّع الإيقاعي في شعره. من هذا المنطلق يبدو اهتمام شاعرنا بالقافية الموحدة، إضافة إلى خصوبة وإثراء نغم الموسيقي في قصائد حرّة الديوان، لها دور مهم، في تقويّة البنى الدلالي

والمعجمي لشعره التي يستثمرها الشاعر؛ ليضاعف تأثير معنى ومضمون النص الأدبي في ذهن السامع.

نشير فيما يلي إلى النموذج من استخدام القافية الموحدة لإحدى قصائد الديوان:

عُشَّاق: 14

سنواتُ الحربِ أُصَوِّرُها/شجراً وطنيَّ الحزنِ بلا أوراقٍ/ ودموعاً صارت من حَجَرٍ في كلِّ الأُحْدَاقِ/ سنواتُ سرقتْ منَّا زمنَ الحبِّ،/ وليلَ الحُلُمِ، وألغَتْ تاريخَ الأَشْواقِ/ في وطني صار بريدُ العشقِ/ بلا رُسُلٍ،/ وتحطَّم في ليل السَّمَرِ "الدَّفُّ"،/ ولكن ما افترقَ العُشَّاقُ.

لاحظ في هذه القصيدة، استخدام القوافي المقيدة وروي (القاف)، المردوفة بالألف، التي لها العلاقة الوطيدة بمعنى ومضمون القصيدة، وإنَّ الشاعر بامتداد صوته من خلال استخدام حرف المد (الف)، يعبر عن أحاسيسه العميقة من الحزن والألم الشديد من الحروب المتتالية، التي قد مرّت على وطنه. وإنَّ الوقف، في آخر كلمة القافية بجانب حرف الرّدف، قد خلق إيقاعاً متناسباً بمضمون القصيدة، وقد وضّح معنى الحزن لدى المتلقي. وليست لكلمة القافية بمجرد نفسها معني الحزن والألم؛ كما نلاحظ للقوافي المستعملة في هذه القصيدة من (أوراق، الأُحْدَاق، الأَشْواق، العُشَّاق) وإنَّ القوافي المستخدمة في هذه القصيدة بجانب المفردات الشعريّة الأخرى، قد أكسبت معنى الهمّ والحزن للقافية الموحدة، التي هي من أبسط أنماط القافية في الشعر العربي؛ لعدم تنوّعها؛ لكن هذا النوع من القافية في شعر "أنور سلمان" على رغم وحدتها، قد أكسبت المكانة الإيقاعيّة المميزة وتؤدي إلى إيقاع متناوب ومتناسق، الذي يتأثر به السامع وقد خرج نغم الموسيقي القصيدة، من رتابة مُملة، للقافية الموحدة، التي هي تلاعب بالألفاظ في شعر الكثير من الشعراء العرب.

وجه لوطن آخر¹⁵

ما دُمت لي سَفراً مع الأحلام / وهماً، / وبعضَ تخيلٍ / وكلامٍ / ما دامَ وجهُكَ
سيرةً مطبوعةً / بمواقفِ التَّجَارِ والحُكَّامِ / ما دامَ حدُّكَ في المَسَافَةِ ضائعاً /
وطريقُنا / مزروعةً بالشَّوكِ والألغامِ / ما دُمتَ تبدأ في الكؤوسِ وتنتهي، / وثُفِيقُ
في ليلِ الهوى وتتنام / فإلى صباحِكَ / دَمعةً من شاعرٍ، / وعليكَ - يا وطني -
التَّحِيَّةَ والسَّلامَ.

إنَّ مضمون هذه القصيدة يدور حول الحبِّ بالوطن. وإنَّ التَّزامَ الشَّاعر
بتوالي القافية المقيدة وروي (الميم) المردوفة بالألف، قد خلقت جواً إيقاعياً
متناوباً، يتناسب ومضمون هذا النَّصِّ الأدبي. إنَّ الشَّاعر قد وجد القوافي
الموحدة ذوات حرف المد بما فيه من إطالة الصَّوت، أنسب للتعبير عن
أحاسيسه العميقة.

الحُبُّ الفُنُون¹⁶

«الحُبُّ فُنُونٌ / والفَنُّ جُنُونٌ / وَأَنَا فِي حُبِّكَ سَيِّدَتِي / كَالهَارِبِ مِنْ وَجْهِ
القَانُونِ / أهواكِ، وبيعتُ بي قَدْرَ / مَرْسُومٍ فِي لَفَاتِ عِيُونِ / أهواكِ، ولا أملكُ
إِلَّا / ما يملكُ عُصْفُورٌ مَسْجُونٌ / وأراكِ، وَأَنْتِ مَعِي، قَمَرًا / أَغْنِيَةً مَا خَطَرَتْ
بِظُنُونِ / وَأَحْسُ بِأَنَّكَ فَاتَتَتِي / وبأَنَّي شاعِرُكِ المَجْنُونِ / لَكَانَ هَوَاكِ احْتِلًا
دَمِي / كاسُكِرِ كَادِمَانِ الأَفْيُونِ»

إنَّ مضمون هذه القصيدة يدور حول الحبِّ. وإنَّ توالي القوافي المقيدة بروي
(النُّون)، المردوفة ب (الواو)، بجانب دورها في إثراء إيقاعي القصيدة، تتناسب
ومضمون النَّصِّ الأدبي في التَّعبير عن الحب العميق؛ كما يلاحظ في الكلمات
(فُنُون، وَجُنُون، والمَجْنُون، ومَسْجُون، والأَفْيُون و...) على الرَّغم من دورها
الإيقاعي في إنعكاس الأحاسيس العميقة الشَّاعر، لمعنى هذه الكلمات ارتباط
وثيق بمضمون القصيدة. وتكون القوافي مستخدمة متماسكة ومتألَّفة بين نغمها
الموسيقي ومضمون النَّصِّ الأدبي. وإنَّ استخدام الكلمات ذوات حرف المد

الذي يتناسب لامتداد الصوت للتعبير عن العواطف العميقة، يتضاعف بتأثير النغم في المعنى.

بعد الدراسة التي تمت حول القافية الموحدة في قصائد حرّة الديوان يلاحظ أنّ "أنور سلمان"، يلتزم بالقافية الموحدة المقيدة المردوفة، وإنّ التزام الشاعر بهذا النوع من القافية في الكثير من أشعاره الحرّة، يؤدي إلى سلطة نغم الموسيقى المتناوب والمتناسب بمضمون النصّ الأدبي، ومن هذا المنطلق يلفت انتباه المتلقي نحو غرضه، بخلق التناسب بين الجانب الإيقاعي والمعنوي للقصيدة.

القافية المتقاطعة: إنّ القافية المتقاطعة هي من أكثر أنماط القافية استخداماً في الشعر الحرّ. في هذا النمط من القافية، يستخدم الشاعر القوافي المنوّعة خلال قصيدته، دون التزام بالنظم في تواليها، حيث يستخدم "أنور سلمان" القافية، ثم يتركها وسرعان ما يعود إليها، بعد أن يستعمل قافية أخرى. ولهذا النوع من القافية، دور مهم في تنويع وتكثيف إيقاعي القصيدة الحرّة.

فيما يلي نشير إلى النموذج من القافية المتقاطعة في شعر "أنور سلمان":

كلّنا للوطن¹⁷

كم دفعنا غالباً

نحن الثّمن أ

ومررنا بمأس

ليس يحوها مرورّ للزّمن أ

ب كم رفعنا راية فوق الجراح

وبذلنا من دم حرّ بساح ب

وعَلّونا في تحدّينا،

ولكن ظلّ فينا

ب طائر الفينيقيّ مكسور الجناح

فمضينا،

وتركنا خلفنا أرضاً من النَّارِ

وجسراً من دموعٍ

وشجَّنْ أ

وعلى راياتنا البيضِ بقايا

لدمٍ

يرشُّح من جُرحِ الوطنِ. أ

تتكوّن القافية في هذه القصيدة وفق النظام (أ، ب ب ب، أ أ) ويرتكز الشاعر على استخدام القوافي المقيدة المتنوعة، التي تؤدي إلى الإثراء والخصوبة الإيقاعية والمعنوية للقصيدة بجانب الكلمات الشعرية الأخرى. ويلاحظ التزام الشاعر في بداية ونهاية القصيدة بإتيان القوافي المزدوجة، التي تعطي للقصيدة نظماً إيقاعياً خاصاً. وإنّ استخدام القوافي (الجراح، بساح والجناح) بما فيها من حرف المد (الألف) وروي (الحاء) التي هي من الحروف الحلقية، تدلّ على حزن وألم عميق الشاعر تجاه الظروف المأساوية أن يعيشها. من النموذج الآخر للقافية المتقاطعة، نشير إلى القصيدة التالية:

إلى أين؟¹⁸

طالت الحربُ علي لبنان

صارت

غُصصاً سوداء في القلبِ،

ودمعاً في الجُفون أ

وغدت حالة رُعبٍ

سكنت منا جباهاً،

وعيون أ

فاذا سِرنا،

فلا ندري إلى أين نسير ب

وإذا نمنا، فلا ندري

غداً أين نكون أ

كلّما

نحن تلمسنا طريقاً، أو

مصير ب

ضيعتنا صُورُ العُنفِ،

ونوباتُ

الجُنون. أ

يكون نظام القافية في هذه القصيدة على وفق (أ أ، ب أ ب أ). يلاحظ أنّ "أنور سلمان" يعتمد في شعره على القوافي المقيدة المردوفة، ويستخدم الشاعر القوافي المتنوعة بما فيها من حرف المد (الواو، والياء)، الذي يتناسب لإمتداد صوته، وللتعبير عن تجاربه الحزينه من حرب التي قد مرت على وطنه لبنان وإنّ التّكثيف الإيقاعي من استخدام القوافي المقيدة المردوفة، يؤدي إلى تنويع نغم الموسيقى المهيمنة على القصيدة، الذي يتناسب بحالات وجدانية الشاعر ويتأثر بها المتلقي.

القافية المقطعية: القافية المقطعية، هي أن يكون لكلّ المقطع من القصيدة، القافية المتنوعة عن المقطع الآخر؛ حيث كل مقطع مستقلاً عن المقطع الآخر في استخدام القافية.

نشير فيما يلي إلى النموذج من القافية المقطعية في قصيدة « بانتظار قطار لا يأتي»¹⁹، التي تتكوّن من ثلاثة المقاطع:

المقطع الأول:

لا أنتِ تفهمين/ ولا أنا نُثِيرُني مدامعَ حزينة/ ونحن في محطة الكلام/ من
سنين/ ولم يصل قطارنا/ ولم نعد/ وأقفلت أبوابها المدينة.

المقطع الثاني:

صديقتي/ لا تبحتني عن مرفأ ترسو به الدموع/ أصعبُ ما في الحب أن
يكون/ نوعاً من الجنون/ ليلاً من الأشواق والركوع/ وموعداً لا تنتهي دروبه/
ورحلة لا تعرف الرجوع.

المقطع الثالث:

فحاذري/ أن نُفصحي لشاعرٍ/ عن حبِّ الكبير/ فالحبُّ في كلِّ كلام
الشعر،/ يا صديقتي،/ قصرٌ علي الغمام/ قصائدٌ في ضوئها تسافر الأحلام/
رسائل محروقةٌ بعطرها المنير/ من قال/ إنَّ الحرفَ لا يضيءُ لا يثير؟/ من
قال ليس رائعاً/ - في الحب -/ أن نمارس الكتابة/ بالضوء والعبير؟/ من قال
إنَّ شاعراً/ - في الأرض -/ لا تسكنه الغربة/ إن حاول التعبير؟

إنَّ هذه القصيدة، تتكوّن من ثلاثة مقاطع، تكون لكلّ مقطع القوافي
المنوعة عن المقطع الآخر، وعناية الشاعر باستخدام القوافي المقيدة والمردوفة
في كل مقطع، يؤدي إلى خلق نغم الموسيقي المنوعة، بما فيه من العذوبة
والحلاوة. ومن هذا المنطلق، يبتعد الشاعر عن الرتابة الإيقاعية المملة، التي
تؤدي الأذان. وإنَّ استخدام القوافي الملازمة بحروف المد (الياء، والفاء، والواو)
ك (الدموع، والركوع، الرجوع، الكبير، والمنير، والعبير، والغمام والأحلام)
متناوب ومتناسب بمفهوم النص الأدبي ويطول الشاعر صوته لبيان حبه
العميق.

ومن النموذج الآخر لاستخدام هذا النمط من القافية، نشير إلى القصيدة
التالية:

حكاية حب جميلة²⁰

المقطع الأول:

ولمّا نُظِّلَ النّجومُ/ ويزهو المساءُ العَظِيمُ/ أَحْسُ بِأَنِّي حَنِينٌ/ إِلَيْكَ/ وشوقٌ
يَطِيرُ/ ويسألُ عنكَ كتابي/ ويسألُ/ عنكَ السّريرُ/ وتَسألُ،/ حُمرةُ خَدَيّ/
وثغري/ وشعري العَزيزُ/ وتُدرِكُ أن دُموعي/ بحارَ/ وحبّي كَبِيرُ/ فُخْذِي/ وما
الكون/ بعدي وبعْدكَ؟!/ ماذا يَصِيرُ؟!

المقطع الثاني:

وسائلُ قلبي أغانٍ/ إِلَيْكَ/ وزهرٌ وطيبُ/ وصدري خزائنُ شوقٍ/ وفي شفّتي/
لهيبُ/ أسألُ عنكَ/ العشايا،/ وعينُ السّماءِ رَقِيبُ/ فتشربُ سرّي النّجومُ/
ويطوي ندايَ/ المَغيِبُ/ أحبكَ في بُعْدِ أفقٍ/ وفي نجمَةٍ/ لا تَغِيبُ/ وفي حزمةٍ
من أغاني/ وفي صورةٍ/ لا تَجِيبُ/ أحبكَ والعمرُ عندي/ كتابُ/ ورسمٌ حَبِيبُ.

المقطع الثالث:

وإن قيلَ،/ تعشّقُ غيري/ وما في هواك نوالُ/ أجيءُ إِلَيْكَ/ مساءً/ كعطرٍ
دَعاهُ ارتحالُ/ وأفتَحُ صدري،/ وتُغْمِي/ وفوقَ شفاهي/ سَوَالُ/ «تراهُ يحبُّ...؟»/
حكايا تدورُ/ وقولُ/ ضلالٌ...»/ فنحنُ وعودٌ تغني/ وسحرُ/ وشوقٌ محالُ/
ونحن حكايةُ حبٍّ/ تموتُ/ ويفنّي الجمالُ.

تتألّف هذه القصيدة من ثلاثة مقاطع. وكما يلاحظ أنّ استخدام القوافي من المقطع إلى المقطع متفاوت؛ حيث يتكوّن بُنى القافية في المقطع الأول، من توالي حرف روي (الراء) المردوفة (بالياء) ويتكوّن نظام القافية في المقطع الثاني من التكرار روي (الباء) مردفة (بالياء) وفي المقطع الثالث، تتألّف القافية من توالي روي (اللام) مردوفة (بالألف). يلاحظ في هذه القصيدة التزام الشاعر بالقافية المقيدة المردوفة، ومن هذا المنطلق يخلق التّكثيف الإيقاعي أن يتناسب بمضمون النصّ الأدبي، ويستخدم الشاعر القوافي ذوات حرف المد الذي يتناسب للأمتداد صوته لتصوير أحاسيسه العميقة حول الحب.

4. خاتمة البحث: بعد البحث عن أنماط القافية في شعر "أنور سلمان" يُلاحظ أنّ الشاعر في أشعاره العمودية يركز على القافية المطلقة والقافية المقيدة؛ لكن التزامه بالقافية المطلقة المردوفة أكثر بالنسبة إلى القافية المقيدة وهذا الاستخدام للقافية المطلقة يتناسب ويتوازن وحالات وجدانية الشاعر في خلق الإيقاع المتناسب للتعبير عن الأحاسيس العميقة للشاعر حول الحب أو الحزن وإنّ استخدام حرف المد لهذا النمط من القافية يزيد من معنى ومضمون النص الأدبي بإطالة الصوت. وقد إستخدم "أنور سلمان"، في أشعاره الحرة الأنماط المتنوعة من القافية وهي القافية الموحدة، والقافية المقطعية، والقافية المتقاطعة. بعد دراسة للقوافي في أشعار حرة "أنور سلمان"، يلاحظ عناية فائقة للشاعر بالقوافي المقيدة المردوفة، التي لها إرتباط وثيق بالجانب المعنوي في قصائد الديوان من تصوير الحزن أو الحب العميق.

5. قائمة المصادر والمراجع:

الكتب:

أنيس، إبراهيم، موسيقى الشعر، الطبعة الثانية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية (1952م)

خلوصي، صفاء، فن النقطيع الشعري والقافية، مطبعة الزعيم، بغداد (1962م).
زكي أبو حميدة، محمد صالح، الخطاب الشعري عند محمود درويش دراسة أسلوبية الطبعة الأولى، غزة، مطبعة المقداد، (2000م).
سلمان، أنور، الأعمال الشعرية، الطبعة الثانية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت؛ لبنان. (20018م).

عبدالدايم يونس، صابر، موسيقى الشعر بين الثبات والتطور، ط3، مكتبة الخانجي القاهرة، (1993م)
عتيق، عبد العزيز، علم العروض والقافية، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر (1987م)

كوهن، جان، بنية اللغة الشعرية، ترجمة: محمد الولي ومحمد العمري، دار البيضاء: دار توبقال للنشر، (1986م).

المواقع الإلكترونية:

<https://www.poemhunter.com/-218>.

<https://www.google.com/amp/s/www.alaraby.co.uk>

الهوامش:

¹- أنيس، إبراهيم، موسيقى الشعر، الطبعة الثانية، القاهرة، مكتبة الأنجلو-المصرية (1952م)، ص 244 .

²- عبدالدايم يونس، صابر، موسيقى الشعر بين الثبات والتطور، ط3، مكتبة الخانجي القاهرة، (1993م). ص 151 .

³-خلوصي، صفاء، فن النقطيع الشعري والقافية، مطبعة الزعيم، بغداد(1962م)، 2-6 .

⁴<https://www.poemhunter.com/-218>.

⁵<https://www.google.com/amp/s/www.alaraby.co.uk>.

- ⁶-عتيق، عبد العزيز، علم العروض والقافية، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر (1987م)، ص165 .
- ⁷-المصدر نفسه، ص164.
- ⁸-المصدر نفسه، ص155.
- ⁹-سلمان، أنور، الأعمال الشعرية الكاملة، بيروت، لبنان، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، (2018م)، ص 63.
- ¹⁰-سلمان، أنور، الأعمال الشعرية الكاملة، ص131 .
- ¹¹-المصدر نفسه، ص 66.
- ¹²- كوهن، جان، بنية اللغة الشعرية، ترجمة محمد الولي ومحمد العمري، الدار البيضاء: دار توفيق للنشر. (1986م)، ص 209.
- ¹³- زكي أبو حميدة، محمد صالح، الخطاب الشعري عند محمود درويش دراسة أسلوبية، الطبعة الأولى، غزة، مطبعة المقداد، (2000م)، ص325.
- ¹⁴-سلمان، أنور، الأعمال الشعرية الكاملة، ص 62 .
- ¹⁵-سلمان، أنور، الأعمال الشعرية الكاملة، ص 75 .
- ¹⁶-المصدر نفسه، ص 107 .
- ¹⁷-سلمان، أنور، الأعمال الشعرية الكاملة، ص344 .
- ¹⁸-سلمان، أنور، الأعمال الشعرية الكاملة، ص58 .
- ¹⁹-سلمان، أنور، الأعمال الشعرية الكاملة، صص 184-185 .
- ²⁰-سلمان، أنور، الأعمال الشعرية الكاملة، صص 363-366 .



قراءة في كتاب لحظة ميلاد التداولية لمسعود صحراوي
A reading of the book "The Moment of the Birth of Pragmatics" by Massoud Sahraoui.

♥ أ. خليفة عيسات

المعرف الرقمي للمقال: DOI 10.33705/0114-027-002-003

تاريخ الاستلام: 2024-08-05 - تاريخ القبول: 2025-01-13 - تاريخ النشر: 2025-06-15

ملخص: يعد كتاب لحظة ميلاد التداولية للباحث مسعود صحراوي من أهم المنجزات العلمية في اللسانيات التداولية التي صدرت حديثاً، والتي قدمت إضافة نوعية متميزة لنظرية أفعال الكلام، وقد حرص فيها الباحث على عرض مفاهيم النظرية ومقولاتها ومفاهيمها بلغة ميسرة سلسلة قصد تقريب هذه المفاهيم الحديثة للباحثين.

ويهدف هذا البحث إلى التعريف بمفاهيم ومقولات نظرية أفعال الكلام وتاريخ نشأتها، والخلفية الفكرية التي نشأت في رحابها في الفكر الغربي المعاصر والتطرق إلى مرحلة الولادة الفعلية للنظرية على يد الفيلسوف أوستين، وإلى أهم المراجعات والتعديلات التي أجراها سيرل على النظرية، كما عرضها الباحث في كتابه الذي يعد من أهم الكتب التي أسهمت بالتعريف بنظرية أفعال الكلام.

♥ جامعة أبو القاسم سعد الله. الجزائر 02، الجزائر، البريد الإلكتروني:

aissatkhalifa81@gmail.com (المؤلف المرسل).

للوقوف على التفكير اللساني عند الباحث مسعود صحراوي الذي جمع فيه بين التراث العربي واللسانيات الغربية المعاصرة.
كلمات مفتاحية: مسعود صحراوي؛ التداولية؛ أفعال الكلام؛ لحظة ميلاد.

Abstract: The book "The Moment of the Birth of Pragmatics" by researcher Masoud Sahraoui is considered one of the most significant scientific achievements in the field of pragmatic linguistics that has been recently published. It offers a distinctive qualitative addition to the theory of speech acts. The researcher has made an effort to present the concepts, propositions, and ideas of the theory in a clear and accessible language, aiming to bring these modern concepts closer to researchers.

This research aims to introduce the concepts and propositions of the theory of speech acts, its historical emergence, and the intellectual background in which it developed within contemporary Western thought. It also addresses the actual birth of the theory through the work of philosopher J.L. Austin, as well as the most important revisions and modifications made by John Searle to the theory, as presented by the researcher in his book, which is considered one of the key texts that contributed to the understanding of the theory of speech acts. The study seeks to explore the linguistic thought of researcher Masoud Sahraoui, who has combined Arab heritage with contemporary Western linguistics.

Keywords: Masoud Sahrawi; Pragmatics; Speech Acts; Moment of Birth.

1. مقدمة: تعد اللسانيات التداولية من أهم الاتجاهات اللغوية التي ظهرت وازدهرت على ساحة الدرس اللساني المعاصر في السبعينات من القرن

العشرين، واعتنت النّداوليّة بدراسة اللّغة أثناء الاستعمال في المقامات المختلفة وبحسب أغراض المتكلم ومقاصده وأحوال المتخاطبين فهي تهتم بكل أقطاب العمليّة التواصليّة وكل ما يحيط بها لمعرفة مقاصد المتكلم ولتحقيق التواصل استنادا إلى السّياق الذي ورد فيه الخطاب، وهذا التغيّير الجذري يعدّ نقطة تحول في مجال البحث اللساني، ومحاولة تجاوز الرّؤية البنيويّة للغة، وقد مهدت لها أعمال العديد من الفلاسفة واللّغويين، ولعلّ أعمال الفيلسوف جون أوستين كانت الولادة الفعلية للسانيات النّداوليّة في الفكر الغربي المعاصر. وقد شكلت نظريّة أفعال الكلام لأوستين أولى نظريّة لسانيّة نّداوليّة، ثم تطورت شيئا فشيئا مع تلميذه جون سيرل إلى أن أصبحت نظريّة متماسكة ومتكاملة.

ويهدف هذا البحث إلى دراسة وتحليل أهم المصطلحات والمفاهيم النّداوليّة في كتاب "لحظة ميلاد النّداوليّة" للباحث مسعود صحراوي، الذي يعد من أهم الكتب الحديثة التي عُيّنت بمعالجة النّظريّة النّداوليّة، وبالتحديد نظريّة أفعال الكلام وعرض أهم مفاهيمها ومقولاتها التي قام الباحث بدراستها و تمحصيها وتحليلها، والسّعي إلى التعريف بالأصول الأولى للنّداوليّة، وعرض مفاهيمها ببساطة وبلغة سلسة، وميسرة لتقريب هذه المفاهيم الحديثة للطلبة والباحثين بكل علميّة وموضوعيّة، مع تقديم المقترح العربي في ترجمة المصطلح النّداولي والسّعي إلى إيجاد الرّبط المعرفي والتوافق المفهومي بين التراث اللّغوي العربي ومفاهيم النّظريات اللّسانيّة الغربيّة الحديثة. وهذا يحيلنا إلى الإشكاليّة التّالية: ماهي أهمّ القضايا اللّسانيّة النّداوليّة التي عالجها الباحث مسعود صحراوي في كتابه "لحظة ميلاد النّداوليّة؟ وما هي الاقتراحات التي قدمها في سبيل النّهوض باللسانيات النّداوليّة وخصوصا نظريّة أفعال الكلام؟

وقد اعتمدنا في هذا البحث على المنهج الوصفي التّحليلي. وكان هدفنا من الدّراسة هو إبراز أهميّة الكتاب العلميّة الذي يفتح أفقا واسعة في الاطلاع على

اللّسانيّات التّداوليّة فيما تضمّنه من مواضيع مهمّة تعين الطلبة والباحثين على الإلمام والإحاطة خصوصاً بمفاهيم نظريّة أفعال الكلام، ومحاولة استثمار هذه المفاهيم اللّسانية الغربيّة الحديثة في قراءة التّراث العربي لإبراز قيمته العلميّة وفق رؤية تجديدية صحيحة ومتجانسة.

2. نبذة عن المؤلّف: يعد الدكتور مسعود صحراوي من بين الباحثين الجزائريين المتميزين في اللّسانيّات، وكان من الأوائل الذين أسّسوا اللّسانيّات التّداوليّة في العالم العربي من خلال مؤلفاته وأبحاثه التي كان لها القبول ونالت شهرة واسعة من طرف الباحثين، وطلبة العلم في العالم العربي. الباحث اللّساني مسعود صحراوي من مواليد ولاية سطيف بالجزائر يشغل حالياً أستاذ التعليم العالي لعلوم اللّغة بقسم اللّغة العربيّة وآدابها بجامعة عمار تليجي الأغواط حاصل على شهادة الماجستير في اللّسانيّات العامة بجامعة باتنة سنة 1997م ودكتوراه في اللّسانيّات التّداوليّة من نفس الجامعة سنة 2004 م، أشرف وناقش العديد من رسائل الماجستير والدكتوراه في عدّة جامعات جزائريّة، شارك في العديد من الملتقيات والندوات العلميّة الوطنيّة والدوليّة في مجال اللّسانيّات وله عدة مقالات منشورة في مجلات لغويّة متخصصة، وهو عضو وخبير محكم في عدة مجلات لغويّة عربيّة متخصصة وله عدة كتب منشورة¹. ومن كتبه المنشورة حديثاً كتاب **لحظة ميلاد التّداوليّة - نظريّة الأفعال الكلاميّة** - بحث في التأسيس النظري للظاهرة مع مراجعة مفاهيميّة للمصطلح وربط بالتّراث العربي الطبعة الأولى، 2023. دار أزمنة الأردن، ويعد كتاب لحظة ميلاد التّداوليّة عرضاً نظرياً للحظة ميلاد التّداوليّة الغربيّة ممثلة في وضع نظريّة للأفعال الكلاميّة، وهو كتاب حديث الإصدار حاول فيه الباحث إعادة قراءة التّداوليّة وبالتحديد نظريّة أفعال الكلام بمنهجية علميّة وموضوعيّة دقيقة وبأسلوب لساني نقدي، مع مراجعة مفاهيميّة نقدية للمصطلح التّداولي.

3. المقترح العربي في ترجمة المصطلح التداولي مراجعة مفاهيمية نقدية:

3-1 ترجمة الخليفة هشام عبد الله: إن الباحث هشام عبد الله خليفة له مجهودات كبيرة في ترجمة العديد من البحوث في مجال التداوليات، وقد وفق في الكثير منها، لكنّه لم يختَر المصطلح المناسب في ترجمته لمصطلح (pragmatique) الذي ترجمه "بالفعليات" أو إلى "الفعلياتية" يقول هشام عبد الله خليفة: "أما بالنسبة لمصطلح البراغماتيك (pragmatics) فلكون هذا الحقل اللغوي جديدا ولعدم وجود مصطلح يقابله في العربية فقد اضطررت إلى صياغة مصطلح مقابل أعتز به وأصر عليه هو "الفعليات" وهذا المصطلح له مبررات عديدة، فهو يشمل ما نعنيه حين نتكلّم عن المعنى أو المغزى الفعلي للكلام تمييزا عن المعنى اللغوي الوضعي الذي هو موضوع علم الدلالة ومصطلح الفعليّات يشير إلى كون اللغة نوعا من الفعل، وهذا واضح في نظرية أفعال الكلام التي تشكل الجزء الأهم من الفعليّات... وبعضهم يستعمل مصطلح "علم اللغة التداولي" وهو ترجمة لا بأس بها لكنّها لا تغطي المصطلح الأجنبي مثل مصطلح الفعليّات² فترجمته لمصطلح (pragmatics) بالفعليّات هنا ترجمة غير مناسبة وغير مكافئة وغريبة بعض الشيء لأنّه لا توجد صلة مناسبة بين المصطلح الأصلي والمصطلح المقابل والعلاقة بينها غامضة وبعيدة، ومن علامات غموضه على أن يكون مكافئا قويا، وقد اضطر إلى شرحه بين قوسين (التداوليّة) وهذا يعطي لهذا اللفظ الأخير شرعيّة وقوة اصطلاحية³. والدكتور هشام عبد الله خليفة يرى في ترجمته لمصطلح (pragmatics) إلى فعليّات الذي اشتهرت ترجمته إلى (تداوليّة أو ذرائعيّة) أنّها ترجمة تخلط بين المدرسة الفلسفيّة (pragmatism) الذرائعيّة وحقل (pragmatics) في اللسانيّات. وأمّا مصطلح التداوليّة يعاني من مشكلة صيغة المصدر الصنّاعي التي لا تستعمل لتسميّة العلوم، إلّا جمعا لصيغ

النسبة في اللغة العربية مثل: رياضيات، لسانيات، أما النسبة المفردة فتستعمل للمذاهب مثل: الماركسيّة، الديمقراطية، وإذا كان واضح المصطلح يعني به التداول وما تعارف عليه الناس فهذا ليس هو المقصود بالمصطلح، لأنّ الفعلّيات تدرس المعاني والمقاصد في السياق الفعلي⁴.

وعليه فإنّ ترجمة الدكتور هشام عبد الله الخليفة لمصطلح (pragmatics) عنوان العلم ذاته بالفعلّيات يبدو غريباً وغامضاً وغير مكافئ للمصطلح الأجنبي ولذلك نجده يستعمل مصطلح التداولية في بعض كتبه ويشرح مصطلح الفعلّيات بالتداولية وقرر بأن هذا الأخير هو المشهور بين الباحثين، وقد استعمل مصطلح "التداولية بدل "الفعلّيات" في بعض أبحاثه وفي ترجمته لبعض الكتب والمعاجم وهذا يدل على أنه غير راض ومقتنع بمصطلح الفعلّيات وأنّ مصطلح التداولية هو المناسب. ويبقى مصطلح التداولية هو الأكثر استعمالاً وشيوعاً بين الباحثين والدارسين.

3-2 ترجمة طه عبد الرحمن: يعد الباحث طه عبد الرحمن أول من وضع مصطلح "التداوليات" سنة 1971م مقابلاً للمصطلح الغربي (pragmatique) والذي لقي رواجاً في الساحة الأكاديمية، وأول من نبه إلى أهمية الدرس التداولي والدعوة إلى الاستثمار فيه، فهو من رواد الفكر التداولي العربي.⁵ يقول طه عبد الرحمن: "وقع اختيارنا منذ 1970 م على مصطلح "التداوليات" مقابلاً للمصطلح الغربي "براغماتيقاً" لأنّه يوفي المطلوب حقه باعتبار دلالته على معنيي الاستعمال والتفاعل معا ولقي منذ ذاك الحين قبولا من لدن الدارسين الذين أخذوا يدرجونه في أبحاثهم"⁶ فمصطلح التداولية هو الأنسب والمتداول بين الباحثين لأنه يحيل على التفاعل والحوار والتواصل بين المتخاطبين مقارنة بالمصطلحات الأخرى مثل: الذرائعية، النفعيّة، الاتصاليّة السبّاقية، التّخاطبيّة، المقاميّة، علم المقاصد. "والتداولية في رأي هي المكافئ

الأنسب، خصوصًا إذا أخذنا بعين الاعتبار أنّ (pragmatics) هي بالأساس دراسة اللّغة من منظور تداولها بين مستعمليها⁷.

حاول طه عبد الرحمن التّأصيل العلمي بين التراث العلمي والفكر الدّأولي الحديث خصوصًا مصطلحات أوستين، وفي ترجمته للتشقيقات التي وضعها أوستين للفعل الكلامي الكامل يضع البدائل الآتية: فمصطلح (act locutoire) ترجمه بالفعل الكلامي، ومصطلح (acte illocutoire) ترجمه بالفعل التّكلمي ومصطلح (acte perlocutoire) ترجمه بالفعل التّكلمي⁸.

وفي ترجمته للمصطلح الأوّل: (acte locutoire) الذي عبر عن الجزء بمصطلح الكل وهو أمر لا يستقيم في تجريد المفاهيم ووضع المصطلحات لأنّ الفعل الكلامي يعبر عن المفهوم الكلي الذي تتدرج تحته الأفعال الثلاثة الكبرى المتزامنة، وكان عليه ترجمته إلى "فعل القول"، أما ترجمته للمصطلحين الأخيرين فغير موفقة لأنّه بعيد عما أراده أوستين. فالفعل الإنجازي (acte illocutoire) والذي فهم الأستاذ طه عبد الرحمن أنّ المراد منه عند العسكري "بالفعل التّكلمي" وقصره على المتكلم لا يجاوزه إلى المخاطب والذي يعني عند أوستين القوة الإنجازيّة المودعة في فعل القول وهي قوة إنجازيّة تؤدى بها وظيفة تأثيريّة في المخاطب لأنّه يطلب بها منه دائماً شيئاً ما. أما الصّبيغ الصّرفيّة التي استعملها أبو هلال العسكري في الفروق (كلام، تكلم، تكليم) هي أفعال كلاميّة إنجازيّة إذا توفرت لها شروط الإنجازيّة، والأساس في ذلك أن يكون في قصد المتكلم فعل شيء ما بها، وأن يكون ذلك في خطاب تواصلية تام، والفرق بين اصطلاحات العسكري ليست فروقا في القوة الإنجازيّة لهذه الألفاظ الثلاثة، ولكن في درجة الشّدّة للغرض الإنجازي حسب سيرل. وبناء على هذا فإنّ ما اقترحه طه عبد الرحمن من مصطلحات من كتاب الفروق للعسكري لا يمكنه أن يكون بديلاً معرفياً مكافئاً لمصطلحات أوستين الثلاثة

بسبب الفوارق المفاهيمية والاعتماد على البنية السطحية دون النظر في البنية العميقة وهذا راجع إلى المبالغة في استدعاء مصطلحات التراث العربي إلى ساحة العلوم المعاصرة والتسرع في فكرة التأصيل والربط المعرفي بلا ضوابط⁹. كما أن السياق المعرفي الذي نشأت فيه مفاهيم أبي هلال العسكري تختلف عن مفاهيم أوستين لأن سياق نص أبي هلال العسكري الذي ظهرت فيه هذه الألفاظ (الكلام، التكلم، التكليم) هو سياق نفي الترادف وتبيين الفوارق المعنوية عن هذه الألفاظ وإظهار الفروق بينها، ولم يذكرها باعتبار أنها أفعالاً كلامية عكس ما فهمه طه عبد الرحمن من هذه المصطلحات ولا علاقة لها بما أراد أوستين¹⁰. وعليه يجب النظر في السياق المعرفي والاجتماعي والثقافي الذي نشأ فيه المصطلح لأن هذا الأخير مرتبط بالسياق الأصلي الذي أفرزه واستيعابه حين التأصيل العلمي عبر الربط المعرفي بين التراث العربي واللسانيات الغربية المعاصرة، والسعي إلى تقصي المصطلح الأدق المقابل له في اللغة الهدف، ووضعه في سياقه المعرفي المناسب الصحيح والمتجانس حتى لا نقع في أزمة مصطلحية بسبب إسقاط المفاهيم الحديثة على المفاهيم التراثية أو العكس.

4. ترجمة شكري المبخوت: وقد ترجم شكري المبخوت مصطلح أوستين (illocutionary act) بمصطلح "الفعل اللاقولي" وهو مصطلح في غاية التناقض فالمرجم يجمع النقيضين في مفهوم واحد: القول واللاقول، كأنه يجمع بين الشيء واللاشيء في كلمة واحدة، ولم يلتفت إلى أن هذه الترجمة قد تنسف أساس نظرية أوستين التي تقوم على أساس الكلام فقد سماها صاحبها (speech act) أي: أفعال كلامية وتقوم على أساس القول والكلام ولذا سمى أحد فروعها (Illocutionary act) أي: فعل القول ومع ذلك يقول في ترجمته "لاقولي". ويترجم (la force illocutoire) بالقوة اللاقولية والصواب القوة

المتضمنة في القول أو القوة الإنجازية وهذا يدل على التسرع في الترجمة، وعدم استيعاب نظرية أفعال الكلام¹¹. فالإشكال الذي يقع فيه الباحث الناقل للمفهوم الأجنبي عن طريق الاقتراض أو الترجمة الحرفية هو إغفاله للمتلقي العربي فيبقى المصطلح العربي حاضرا في ذهنه لا ينفصل عن المصطلح الأجنبي دون أن يعي بأن المتلقي لا يتمثل المصطلح إلا في تشكله اللساني العربي فالمصطلحات الثلاثة مثلا: "العمل القولي"، "العمل اللاقولي"، "عمل تأثير بالقول" وأسأل كيف يكون العمل قوليا؟ وكيف يكون غير قوليا؟¹² وهي ترجمة مخلة بالمضمون ويرجع هذا إلى الأخذ بظاهر المصطلح لا بمضمونه والتسرع في الترجمة.

وبقدم مسعود صحراوي البنية العامة للأفعال الكلامية كما يلي:
فرع أوستين الفعل الكلامي الكامل إلى ثلاث أفعال متزامنة تحدث في وقت واحد أو متقارب جدا، وخاصة الأول والثاني، وجعل لها مصطلحات مختارة بدقة تحمل مفاهيم مركزية وهي: فعل القول، الفعل المتضمن في القول (الفعل الإنجازي)، الفعل التأثيري (الفعل الناتج عن القول)¹³.

الفعل الكلامي الكامل: (intégré Acte de parole intégral):

❖ "فعل القول: (قول شيء معين) acte locutoire وبنيته كالآتي:

✓ فعل صوتي: إنتاج الأصوات؛

✓ فعل تركيب: إخضاع الأصوات لنظام نحوي معين؛

✓ فعل دلالي: ربط الأصوات بالدلالة.

❖ **الفعل المتضمن في القول** "الفعل الإنجازي": (القيام بفعل ما ضمن

قول شيء (acte illocutoire).

❖ **الفعل الناتج عن القول**: أو "الفعل التأثيري" (الآثار المترتبة عن الفعل

الإنجازي) (acte perlocutoire)¹⁴.

نستنتج من هذا أن مشكلات ترجمة المصطلحات النّداوليّة المترجمة إلى العربيّة المشتركة بين الباحثين ترجع إلى إسقاط المصطلحات اللسانية الغربيّة الحديثة، على مصطلحات التراث العربي القديم المخالفة لها في المفهوم والمناقضة لها، وهي من باب المجازفة والتسرّع والتساهل في ترجمة المصطلحات النّداوليّة، إلى جانب عدم استيعاب المفاهيم للنظريات اللسانية الغربيّة استيعابا كافيا فنتج عنها فوضى مصطلحيّة، وهي أكبر عائق في الدراسات اللسانية العربيّة الحديثة التي ترجع أسبابه إلى الجهود الفرديّة غير الموحدة.

5. لحظة المخاض أو المناخ الفكري المهيء لظهور نظريّة أفعال الكلام في الفكر الغربي المعاصر: من العسير على المرء أن يجزم بتاريخ دقيق للمقدمات الأولى التي يمكن اعتبارها إرهاصات للنّداوليّة في الفكر الغربي الحديث لحظة انبثاقها الأولى، في خضم لحظة تاريخيّة مثقلة بالأفكار والنّظريات والتصورات التي أحدثت ثورة في مسار العلوم الانسانية في أوربا خصوصا، وللحديث عن نشأة النّداوليّة في الفكر الغربي المعاصر لابد من التمييز بين مرحلتين كبيرتين تطبعان مسارها وهما:

• **مرحلة الإرهاصات الأولى:** على أيدي الفلاسفة الإنكليز والألمان والأمريكان.

• **مرحلة الولادة الفعلية الرّسميّة:** كانت على يد الفيلسوف أوستين باكتشافه مفهوم "الفعل الكلامي" الذي تحول إلى نظريّة واضحة ومتكاملة ومتماسكة للأفعال الكلاميّة.

انبثق الدرس النّداولي المعاصر من عدة مصادر، ولكل مفهوم من مفاهيمه الكبرى حقل معرفي انبثق منه فالأفعال الكلاميّة انبثقت من مناخ فلسفي عام هو تيار الفلسفة التحليليّة، ومفهوم نظريّة المحادثة انبثق من فلسفة بول

غرايس، أما نظرية الملاءمة فقد ولدت من رحم علم النفس المعرفي.¹⁵ ويرى كثير من الفلاسفة واللسانيين إلى أن المفاهيم التداولية بطابعها العلمي الصريح وخصوصا نظرية الأفعال الكلامية، لم تؤسس إلا في النصف الثاني من القرن العشرين على يد فلسفة التحليل من أمثال: أوستين وسيرل وغرايس.¹⁶

وتعد الفلسفة التحليلية هي ينبوع المعرفي لأول مفهوم تداولي وهو الأفعال الكلامية وهي السبب في نشوء اللسانيات التداولية، وقد نشأت الفلسفة التحليلية في العقد الثاني من القرن العشرين في فيينا بالنمسا على يد الفيلسوف الألماني غوتلوب فريجة (1848-1925) في كتابه أسس علم الحساب، ومن أهم التحليلات اللغوية التي أجراها على العبارات اللغوية وعلى القضايا، تمييزه بين مقولتين لغويتين تتباينان مفهوما ووظيفيا وهما: اسم العلم والاسم المحمول وهما عماد القضية الحملية، وبهذا أحدث انقلابا فلسفيا جديدا من وجهة فلسفة اللغة والتداوليين محدثا قطيعة معرفية بين الفلسفتين القديمة والحديثة، كما ربط بين مفهومين تداوليين هامين هما الإحالة والاقتضاء¹⁷ والفلسفة التحليلية هي "ذلك المذهب الفلسفي الحديث الذي اتخذ اللغة موضوعا للدراسة"¹⁸ وقد تأثر بالتجديد الفلسفي الذي جاء به فريجه كل من هوسرل، كارناب، فيتغنشتاين أوستين، وسيرل، وتجمع بين هؤلاء الفلاسفة مسلمة عامة ومشتركة مفادها أن فهم الإنسان لذاته ولعالمه يرتكز في المقام الأول على اللغة، فهي التي تعبر له عن هذا الفهم¹⁹ ومن أبرز فروع الفلسفة التحليلية ثلاثة فروع هي: الوضعانية المنطقية، الظاهراتية اللغوية، وفلسفة اللغة العادية، وهذا الفرع الأخير هو الذي نشأت بين أحضانه ظاهرة الأفعال الكلامية²⁰. فالفلسفة التحليلية هي المحضن الفكري للنظرية التداولية وسبب نشأتها في الفكر الغربي المعاصر وقد انقسمت إلى ثلاثة اتجاهات هي:

• **الظاهراتية اللغوية:** مؤسسها ادموند هوسرل وهو اتجاه غير تداولي وقد انغمست في البحث في أطر فكرية أعم من الكينونة اللغوية، وراحت تتساءل عن قطب الأساس وهو بداية الحدث اللساني في أعماق الوجدان، وهي في غاية التجريد ولا علاقة لها بالاستعمال اللغوي، ولا بظروف استخدام اللغة، ولا بأحوال أطراف الحوار، ولا بمقاصد المتكلمين، لكنها جاءت بمبدأ إجرائي مفيد وهو مبدأ القصدية (Intentionnalité) الذي استثمره أوستين في دراسة ظاهرة الأفعال الكلامية²¹.

• **الوضعية المنطقية:** مؤسسها رودولف كارناب تقع على هامش التداولية لأنها تهتم باللغات الصورية المصطنعة، وتقصي القدرات التواصلية العجيبة التي تمتلكها اللغات الطبيعية، بل تستبعدّها وتقضيها تماما من نشاطها العلمي الدراسي²².

• **فلسفة اللغة العادية:** مؤسسها فيتغنشتاين هو اتجاه في صميم التداولية وقد اتخذ اللغة موضوعا للدراسة الفلسفية، واهتمامه باللغة العادية البسيطة في السياقات والمواقف اليومية المختلفة، ومراعاة الجانب الاستعمالي للغة²³.
وخلاصة القول عن لحظة مخاض التداولية: إنّ التداولية نشأت نشأة فلسفية من رحم فلسفة اللغة العادية والتي تعد الوعاء الفكري الذي انبثقت منه نظرية أفعال الكلام، وقد خرج التياران الظاهراتية اللغوية، والوضعية المنطقية عن التداولية، لأن تيار فلسفة اللغة العادية هو الذي طرح مشكلة اللغة باعتبارها مشكلة تداولية واهتم باللغة العادية البسيطة وبالجانب الاستعمالي في اللغة ومراعاة مقاصد المتكلمين، عكس الوضعية المنطقية التي اهتمت باللغات الصورية المصطنعة، ودراسة اللغة وإقصاء الجانب الاستعمالي للغة، وبذلك فقدت البعد التداولي للغة، وكذلك تيار الظاهراتية اللغوية كان على هامش التداولية بسبب إغراقه في التجريد ودراسة اللغة في إطار وجودي وإلغاء البعد

الاستعمالي للغة، فالاتجاه الوحيد من اتجاهات الفلسفة التحليلية الذي اهتم بالبعد التداولي للغة هو اتجاه فلسفة اللغة العادية.

6. الأفعال الكلامية عند جون أوستين: حدد أوستين غايته وتوجهه نحو الدراسة التحليلية للغة العادية التي يتكلمها الناس وراح يدرس الجمل والعبارات اللغوية، وقام بعزل الجمل التي تبدو في ظاهرها خبرية ومع ذلك لا توصف بصدق أو كذب، ثم توصل إلى اكتشاف ظاهرة الأفعال الكلامية وتأسيس النظرية، واقترح تصنيفا للأفعال الكلامية²⁴. توصل أوستين إلى نتيجة هي: "اعتبار القول هو الفعل" ثم تفريع الفعل الكلامي إلى ثلاثة أفعال مترامنة تحدث في نفس الوقت وهي: فعل القول، والفعل المتضمن في القول، والفعل الناتج عن القول، ثم قام بتصنيف أولي للأفعال المتضمنة في القول إلى خمسة أصناف وهي: الحكميات، الوعديات، الأمرات، السلوكيات، التبيينات²⁵، من أهم منطلقات أوستين أنّ وظيفة اللغة ليست إيصال المعلومات أو وصف العالم أو التعبير عن الفكر، وإنّما هي مؤسسة تتكفل بتحويل الأقوال التي تصدر من المتكلم ضمن معطيات سياقية واجتماعية وذهنية إلى أفعال ذات صبغة اجتماعية مؤسّساتية²⁶ والأفعال الكلامية تعد مبحثا مهما لدراسة مقاصد المتكلم ونواياه، فالقصد يحدد الغرض من أي فعل كلامي، كما يحدد هدف المتكلم من وراء سلسلة الأفعال اللغوية التي يتلفظ بها، وهذا ما يساعد المتلقي على فهم ما أرسل إليه²⁷

أثبت أوستين أنّ معيار الصدق والكذب لم يكن كافيا للتمييز بين الجمل الوصفية وأنّ المعيار الحقيقي للنجازيات هو اجتماع الشروط الثلاثة التالية:

- ✓ أن يكون الفعل بطبيعته المعجمية منتما إلى طبقة الإنجازيات؛
- ✓ أن يكون زمنه الحال أو الاستقبال، وأن يسند إلى ضمير المتكلم، أو المخاطب؛

✓ أن يكون في سياق تخاطبي تواصلية مناسب.

حدد أوستين بنىة الأفعال الكلامية وهي: فعل القول، والفعل المتضمن في القول (الفعل الإنجازي)، الفعل الناتج عن القول (الفعل التأثيري)، وأكد على أن الصنف الثاني "الفعل الإنجازي" هو الفعل الحقيقي إذ أنه عمل ينجز بقول ما وهذا الصنف من الأفعال الكلامية هو المقصود من النظرية برمتها.

✓ قدّم تصنيفا أوليا للأفعال المتضمنة في القول، ولم يرض عنه؛

✓ من الانتقادات التي وجهت إلى أوستين كانت في تصنيف الأفعال الإنجازية؛

✓ الأسلوبان الخبري والإنشائي عند أوستين كلاهما يحمل فعلا كلاميا إنجازيا، وكلاهما ينجز فعلا ويترك أثرا فرديا أو اجتماعيا معينا.

7. الأفعال الكلامية عند جون سيرل: تعد أعمال جون سيرل إضافة نوعية

تظهر قيمتها الفلسفية واللسانية من خلال دراسته المعمقة لمفهوم " القوى الإنجازية" ولاسيما في تحديد عناصر القوة الإنجازية وفي تصنيفها، فهو لم يكتف بتعميق المفاهيم التي أنشأها أستاذه أوستين بل أعاد صياغتها، وأدرجها ضمن أفق معرفي أكثر عمقا هو فلسفة العقل.²⁸ ومن أهم المراجعات والتعديلات التي قام بها سيرل على النظرية إضافة إلى إعادة التصنيف، أنه قدم تصورا آخر لفلسفة اللغة والمنطق "الأفعال المتضمنة في القول" وسماها "القوى الإنجازية" ثم أدخل ضمن الإنجازات ظاهرة كلامية فرعية سماها "الأفعال الكلامية غير المباشرة"، فهذه المباحث الثلاثة (القوى الإنجازية، إعادة تصنيف القوى الإنجازية، الأفعال الكلامية غير المباشرة) هي الإضافة النوعية التي تميّز بها سيرل²⁹. وينطلق جون سيرل من قناعة فلسفية تحولت إلى كلية منهجية مفادها أن كل نشاط لغوي تواصلية قائم على مبدئين هما³⁰:

• مؤسسة مؤطرة بنظام وقانون يسمى في الأدبيات المشهورة "قواعد اللغة"؛

- متكلم يتصرف وفق قصد معين وغرض يقتضيه مقام التواصل.

والجديد الذي أضافه سيرل أنه يبني نتيجة مفادها أن التواصل اللغوي لا يتم بالأقوال ولكن يتم بأفعال وإفادات تتضمنها تلك الأقوال، وبني على ذلك تحليلاً للعبارة اللغوية وتفكيكها إلى مكونين يتلبس أحدهما الآخر، هما "المضمون" و"القوة". وبغرض تفكيك بنية الفعل الكلامي لتحرير عناصرها إلى وحداتها الأولية قسمها سيرل إلى مستويين: المستوى الدلالي والمستوى التداولي، فسمى المستوى الأول: محتوى القضية (contenu propositionnel) وسمى المستوى الثاني: القوة الإنجازية (force illocutoire) وهذا الأخير هو المكون الذي يطبعها بطابعها التداولي الصريح، وجعله مفهوماً مركزياً في نظريته، وهذا الإجراء من مظاهر التعديل المنهجي التي أجراها سيرل على عمل أستاذه أوستين، وفحواه التمييز بين مفهومين: مفهوم "فعل القول" ومفهوم "فعل القوة" كأن يكون فعل القول ظاهره "الاستفهام"، ولكن القوة التي يتضمنها "الإنكار"³¹.

■ شروط المحتوى القضوي: اقترح سيرل نمطين للأفعال يلخصان المحتوى

القضوي:

✓ فعل القضية أو الفعل القضوي: وهو الحمولة الدلالية المباشرة التي تحملها الجملة وهو معادل لمفهوم فعل القول؛

✓ فعل القوة: وهو ما يعبر عن الطاقة الإنجازية التي تتضمنها الجملة كالإخبار والاستخبار والوعد والوعيد والتمني... وفعل القوة هو الفعل الكلامي الحقيقي³².

■ مكونات الفعل الكلامي عند سيرل:

✓ الفعل القضوي: يعبر عن قضية؛

✓ الفعل الإنجازي: يعبر عن قوة إنجازية؛

✓ الفعل الناتج عن القول: يعبر على ما يترك من آثار في الواقع.

وبلح سيرل على أنّ الفعل الكلامي الحقيقي من هذه الأنواع الثلاثة هو الفعل الكلامي الذي يتضمن قوة إنجائية، أو هو القوة الإنجائية ذاتها³³.

■ **ومن أهم الأسس في بنية القوة الإنجائية حسب تصور سيرل:**

■ **الغرض الإنجائي:** وهو كل ما يهدف إليه الفعل من غاية إنجائية يسميه

سيرل الغرض الإنجائي للفعل المتعلق به. وهو متلبس به تلبسا لا مقتضى للعدول عنه، وهو جزء من القوة الإنجائية.

■ **اتجاه المطابقة بين القول والعالم:** ويعني به سيرل الوجهة التي يرتبط

بها القول مع العالم، أو الأنحاء التي يرتبط بها المحتوى القضوي مع الوجود الخارجي للغة.

■ **شرط الإخلاص:** هو عبارة عن تطابق حاصل (وإذا لم يكن حاصلًا فلا

بد أن يحصل) بين القول، وبين جملة النوايا والاعتقادات الملائمة له. فإذا لم تتلبس القول نية صادقة، أو اعتقاد بمضمونه فقد تعثرت قوته الإنجائية³⁴.

ويعتبر سيرل أنّ الغرض المتضمن في القول (الغرض الإنجائي) هو

العنصر المهم بين هذه العناصر يقول الطبطائي " كما أنّ مركز نظرية سيرل هو تحليل القوة المتضمنة في القول، وكما أن العنصر الأساسي من عناصر

القوة المتضمنة في القول هو الغرض المتضمن في القول³⁵ "

• **تصنيف سيرل للأفعال الإنجائية:** ألغى سيرل تصنيف أوستين ووضع

تصنيفا بديلا له قائم على أسس علمية مؤسّسة ومتماسكة نتجت عنه الأصناف الخمسة الآتية³⁶:

✓ **التقريريات (assertifs):** والغرض منها هو التقرير والشرط الافتراضي

الذي تقوم عليه هو امتلاكها للأسس القانونية التي تؤيد صحة محتواها، واتجاه المطابقة فيها من القول إلى العالم، والحالة النفسية التي تعبر عنها هي

الاعتقاد، ومن أمثلتها: الإجابة، الإنكار، التأكيد؛

✓ **الوعديات (promissifs):** والغرض منها الوعد، وشرطها العام قدرة المتكلم على أداء ما يلزم به نفسه، واتجاه المطابقة فيها من العالم إلى القول والمسؤول عن إحداث المطابقة هو المتكلم، والحالة النفسية المعبر عنها القصدية، ومن أمثلتها: الوعد، الالتزام.

✓ **الأمرات (directifs):** وغرضها الطلب، وشرطها التعبير عن فعل مستقبلي يقوم به المخاطب، اتجاه المطابقة فيها يكون من العالم إلى القول والمسؤول عن إحداث المطابقة هو المخاطب، والحالة النفسية المصاحبة لها هي الرغبة ومن أمثلتها: الأمر، النهي؛

✓ **الإيقاعات (déclaratifs):** وغرضها إحداث تغيير في العالم حتى يطابق المحتوى القضوي، واتجاه المطابقة اتجاه مزدوج، ومن أمثلتها: الاستقالة، التسمية؛

✓ **البوحيات (expressifs):** وغرضها التعبير عن مشاعر حيال الواقع واتجاه المطابقة فيها هو الاتجاه الفارغ، ومن أمثلتها: الشكر، التهنية.

وقد اعتبر جون سيرل التقريريات صنفا يحتوي على جزء من صنفين عند أوستين هما التبينيات والحكميات، أما الأمرات تحتوي جزءا كبيرا من الحكميات عند أوستين وبعض السلوكيات، والوعديات تحتوي وعديات أوستين بعد تجردها من بعض الأفعال مثل: الاستعداد، النية³⁷. فالتصنيف الذي جاء به سيرل قائم على أسس علمية متماسكة، وقد وضع تصنيفا بديلا لتصنيف أستاذه أوستين، ولذلك يعد من بين فلاسفة اللغة المعاصرين الذي كانت له إضافة نوعية في اللسانيات التداولية من خلال دراسته لمفهوم القوة الإنجازية وتصنيفها بناء على رؤيته القائمة على أساس فلسفة العقل. ولهذا يبقى تصنيف سيرل للأفعال الكلامية هو الصيغة النموذجية التي استقرت عليها النظرية في الفكر الغربي المعاصر.

الأفعال الكلاميّة غير المباشرة: أهتم سيرل بظاهرة الأفعال الكلاميّة غير المباشرة وهي الأفعال الكلاميّة التي ترد في العبارات والأساليب غير المباشرة وتدل دلالة غير حرفيّة، ومن أمثلتها: "هل يمكنك أن تتاولني الملح؟" التي ظاهرها الاستفهام مع أنّ دلالتها ليس من الاستفهام في شيء، وإنما دلالتها الطلب أو الالتماس في هذه العبارة، والسؤال الذي طرحه سيرل: لماذا يفهم المتخاطبون من هذه الجملة الطلب "الالتماس" وليس الاستفهام أي دلالتها غير الحرفيّة وغير المباشرة. فسّر سيرل ذلك انطلاقاً من نموذج تفسيري معقد شيئاً ما مركب من مصادر معرفيّة ومفاهيم شتى متضافرة على علاج هذه الظاهرة وهي نظريّة الأفعال الكلاميّة، والمشتركات المعرفيّة بين المتكلم والمخاط، وقدرة المتكلم على الاستدلال، ففي هذه الأصناف من الخطابات يتغلب الاعتبار المقامي وقصد المتكلم، وهي معطيات خارجيّة، على الصّيغة الحرفيّة للعبارة³⁸.

8. خاتمة:

- جاء هذا البحث لتسليط الضوء على أهم الكتب الحديثة التي تتناول نظريّة أفعال الكلام للباحث مسعود صحراوي، باعتباره أحد أبرز الباحثين اللسانيين العرب الجزائريين في مجال اللسانيات الدّاوليّة الذي حاول التوفيق بين اللسانيات الغربيّة الحديثة وبين التراث العربي القديم، وقد توصلنا في بحثنا هذا إلى مجموعة من النّتائج أهمها؛

- من مآخذ ترجمة المصطلح الدّاولي عند الباحثين العرب اعتماد المترجمين على البنية السّطحيّة دون البنية العميقة للمصطلح، والمبالغة في التّأصيل باستعارة مصطلحات التراث العربي وإطلاقها على مفاهيم حديثة لا تكافئها دون استيعاب مضمون التراث العربي ومضمون اللسانيات الغربيّة الحديثة بسبب الانسياق غير المدروس والتسرع والتساهل في ترجمة المصطلحات؛

• مرت نشأة التداولية في الفكر الغربي المعاصر بمرحلتين وهما: مرحلة الإرهاصات الأولى على أيدي الفلاسفة الإنكليز والألمان والأمريكان، ومرحلة الولادة الفعلية مع الفيلسوف الإنكليزي جون أوستين باكتشافه لنظرية أفعال الكلام؛

• أسس أوستين نظرية جديدة في دراسة اللغة نتيجتها "اعتبار القول هو الفعل" التي تلخصها صياغته المنطقية لها: "بقولي س كنت أفعل ع"، وتم تفريع الفعل الكلامي الكامل إلى ثلاثة أفعال متزامنة تحدث في نفس الوقت هي: "فعل القول، والفعل المتضمن في القول، والفعل الناتج عن القول" وأثبت أن جوهر الأفعال الكلامية هو الفعل المتضمن في القول؛

• تابع جون سيرل مشروع أستاذه أوستين وأعاد صياغته وتعديله، وأجري تعديلات ومراجعات على تصنيف القوى الإنجازية على أسس علمية متماسكة وأكثر دقة، كما اهتم بظاهرة الأفعال الكلامية غير المباشرة، ويبقى عمله هو الصيغة النموذجية النهائية التي استقرت عليها النظرية؛

• يوصي الباحث مسعود صحراوي اجتناب النزعتين المذمومتين في البحث اللساني المعاصر، نزعة المبالغة في استدعاء التراث إلى العصر حتى يطابقه ونزعة المبالغة في نفيه وإبعاده عن الساحة العلمية، ويرى أن الربط المعرفي الصحيح يجب أن يكون ضمن مواضع منهجية مؤسسة لا يسمح فيها بتعطية فكر قديم على فكر جديد، ولا حجب مفهوم قديم بمفهوم جديد؛

• يرى الباحث وجوب الاستعانة بالنظريات اللسانية الغربية الحديثة كاللسانيات التداولية وغيرها، في دراسة التراث اللغوي العربي بشرط أن تكون قائمة على رؤية تجديدية نقدية وربط معرفي صحيح، لأننا بحاجة ماسة إلى استثمار هذه المفاهيم الغربية الجديدة في قراءة التراث العربي.

قائمة المراجع:

- التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية عند العرب في التراث اللساني العربي، مسعود صحراوي، دار الطليعة للطباعة والنشر، لبنان، ط1، 2005
- جورج يول، التداولية، ترجمة: قصي العتايي، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان ط1، 2010.
- الخليفة هشام عبد الله، نظرية الفعل الكلامي، لبنان، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان ط1، 2007.
- طالب سيد هاشم الطبطبائي، نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، مطبوعات الجامعة، الكويت، 1994.
- طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي المغرب، ط2، 2000.
- مختار زواوي، فصول في تداوليات ترجمة النص القرآني، ابن النديم للنشر والتوزيع الجزائر، ط1، 2017.
- مسعود صحراوي، لحظة ميلاد التداولية، دار التتوير للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1 2023.
- نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، د ط، د ت.
- يان هوانغ، معجم أكسفورد للتداولية، ترجمة: الخليفة هشام عبد الله، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2020.

الهوامش:

- ¹ ينظر: التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية عند العرب في التراث اللساني العربي، مسعود صحراوي، دار الطليعة للطباعة والنشر، لبنان، ط1 2005 ص2.
- ² ينظر: الخليفة هشام عبد الله، نظرية الفعل الكلامي، لبنان، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان ط1، 2007، ص26.
- ³ ينظر: مسعود صحراوي، لحظة ميلاد التداولية، دار التتوير للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1 2023، ص41.

- ⁴ ينظر: يان هوانغ، معجم أكسفورد للتداولية، ترجمة: الخليفة هشام عبد الله، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان ط1، 2020، ص.32.
- ⁵ ينظر: المرجع نفسه، ص.44.
- ⁶ ينظر: طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي المغرب، ط2000، ص.27.
- ⁷ ينظر: جورج يول، التداولية، ترجمة قصي العتابي، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان ط1، 2010، ص.15.
- ⁸ ينظر: مسعود صحراوي، لحظة ميلاد التداولية، ص.44.
- ⁹ ينظر: المرجع نفسه، من ص 49.
- ¹⁰ ينظر: المرجع نفسه، ص.45.
- ¹¹ ينظر: المرجع نفسه، من ص 71.
- ¹² ينظر: مختار زواوي، فصول في تداوليات ترجمة النص القرآني، ابن النديم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2017، ص.31.
- ¹³ ينظر: المرجع نفسه، ص 42.
- ¹⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص.43.
- ¹⁵ ينظر: مسعود صحراوي، التداولية عند العرب، ص.21.
- ¹⁶ ينظر: المرجع نفسه، ص.82.
- ¹⁷ ينظر: المرجع نفسه، ص.87.
- ¹⁸ ينظر: المرجع نفسه، ص.89.
- ¹⁹ ينظر: المرجع نفسه، ص.91.
- ²⁰ ينظر: المرجع نفسه، ص.103.
- ²¹ ينظر: المرجع نفسه، ص 105.
- ²² ينظر: المرجع نفسه، ص.110.
- ²³ ينظر: المرجع نفسه، ص.111.
- ²⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص 125.
- ²⁵ ينظر: المرجع نفسه، ص.125.

- ²⁶ ينظر: المرجع نفسه، ص 130.
- ²⁷ ينظر: نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، د ط، د ت ص190.
- ²⁸ ينظر: مسعود صحراوي، لحظة ميلاد التّداوليّة، ص 159.
- ²⁹ ينظر: المرجع نفسه، ص 160.
- ³⁰ ينظر: المرجع نفسه، ص164.
- ³¹ ينظر: المرجع نفسه، ص 164.
- ³² ينظر: المرجع نفسه، ص.165.
- ³³ ينظر: المرجع نفسه ص 168.
- ³⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص ص171 - 174.
- ³⁵ ينظر: طالب سيد هاشم الطبطبائي، نظريّة الأفعال الكلاميّة بين فلاسفة اللّغة المعاصرين والبلاغيين العرب، مطبوعات الجامعة، الكويت، 1994، ص. 120.
- ³⁶ ينظر: مسعود صحراوي، لحظة ميلاد التّداوليّة، ص178.
- ³⁷ ينظر: المرجع نفسه، ص 179.
- ³⁸ ينظر: المرجع نفسه، ص 187.



تأثير اللغة العربية في لغات العالم (لغة يوربا نموذجًا)

The influence of The Arabic language on The Yoruba language

أ. حسين رشيد أدياتو ♥

المعرف الرقمي للمقال: DOI 10.33705/0114-027-002-004

تاريخ الاستلام: 2025-05-09 تاريخ القبول: 2025-05-18 تاريخ النشر: 2025-06-15

تتطور اللغة وتتغير بمرور الوقت وعبر الأجيال، وهي بطبيعتها تؤثر وتتأثر وفي هذا السياق يتجلى تأثير اللغة العربية على أخواتها من لغات العالم؛ للوقوف على مدى اتساعها واندحاء دائرتها. أما تأثير لغة يوربا بها فظاهر منذ فجر بزوغ الإسلام في نيجيريا، وعقب امتزاج الثقافتين العربية واليورباوية واختلاطهما. يتناول هذا المقال الخلفية التاريخية لتأثير لغة يوربا باللغة العربية، وبداية الصلات بين يوربا والعربية، وحقيقة تأثير اللغة العربية في لغة يوربا، ودراسة نماذج من الكلمات اليورباوية التي لها أصل عربي، مصنفًا إياها على حسب الحقول الدلالية، ثم الدراسة التحليلية الصوتية.

summary: Language evolves and changes over time and generations, and by its very nature, it influences and is influenced. In this context, the influence of the Arabic language on other languages is evident, demonstrating its breadth and scope. Yoruba language has been influenced by

Arabic Language since the dawn of Islam in Nigeria, following the intermingling of Arabic and Yoruba cultures. This article examines the historical background of the influence of the Arabic language on Yoruba, the beginning of relations between Yoruba and Arabia. The truth about the influence of the Arabic language on the Yoruba language. It then examines examples of Yoruba words of Arabic origin, categorizing them according to semantic fields, then phonetic casual study.

المقدمة: طبيعي وقوع التأثير والتأثر عند التقاء اللغات، وتعايش الشعوب لمدة طويلة، وهذا شأن قبيلة يوربا التي وفد إليها العرب المسلمون منذ أمد بعيد فاختلفوا معها واحتكوا بها رغم اختلاف اللغة والثقافة والدين، وإن كان قد تلاشى -على مر العصور وكر الدهور- بعض ما تبادلته الشعبان، فلم يزل في قبيلة يوربا بقيتان هما: الإسلام وآثار اللغة العربية التي أصبحت من مفرداتها. وبين يدي القارئ الكريم أقدم هذا البحث بعنوان "تأثير اللغة العربية في لغات العالم (لغة يوربا نموذجًا)"، فيه درستُ بعض الكلمات المستعارة من العربية دراسة لغوية، بذكر نماذج لما اعتراه التحريف منها، كما جمعتُ قدرًا لا بأس به من الكلمات العربية أصلاً، مصنفاً إياها إلى الحقل الدلالي الذي تنتمي إليه، مع كشف اللثام عما انتقل معناه من هذه الكلمات.

لا يوجد كتابٌ مستقلٌ -حسب علمي القاصر- تناول هذا الموضوع، إلا بعض الإيماءات المبنوثة في تضاعيف كتب الشيخ آدم عبد الله الإلوري -رحمه الله- نحو "أصل قبائل يوربا والقبائل المجاورة في نيجيريا"، وكتاب "موجز تاريخ نيجيريا" وغيرهما من كتب الشيخ، وتوجد بعض الإشارات في بطون بحوث بعض الباحثين أمثال الدكتور عباس زكريا، والدكتور عبد الرحمن بن أحمد الإمام، والدكتور مشهود محمود جمبا، وغيرهم ممن رجعتُ إلى كتبهم وقت إعداد البحث.

يتكون البحث من مقدّمة وتمهيد وقسمين، وفي القسم الأوّل منهما التعريف بلغة يوربا، وبداية الصّلات بين لغة يوربا واللّغة العربيّة، وحقيقة تأثير اللّغة العربيّة في لغة يوربا، وأمّا القسم الثّاني (الدراسة) ففيه مظاهر التأثير، وتصنيف الكلمات على حقولها الدلاليّة، والدراسة التعليليّة الصّوتيّة. ثم تأتي الخاتمة وفهرس الموضوعات، وقائمة المراجع.

وقد اعترض سبيلَ هذا البحث بعض الصّعوبات من أهمّها الآتي:

- 1- كونُ العمل معدّاً خارج نيجيريا، فحال ذلك دون لقاء الخبراء في المجال والوقوع على مزيد من المراجع والمصادر، ولعل الله ييسر ذلك في مستقبل الأيام.
- 2- الجمع بين دراسة كلمات يورباويّة ذات أصل عربي، وتتبع التّغيرات التي طرأت عليها، وتبيان أسباب تلك التّغيرات.

التمهيد: تكمن أهميّة اللّغة في أنّها أداة مهمّة من خلالها يتواصل بنو آدم وبها يعبرون عما يختلج في صدورهم، وتعدّ كائنا حيا، يصيبها ما يصيب الأحياء من قوة وضعف، ومن غنى وفقر، ومن ازدهار وانحطاط، ومن تأثير وتأثر. المتأمل في لغات العالم يجد في بعضها أثر اللّغة العربيّة، ويدرك أنّ العربيّة أيضا متأثرة بلغات أخرى، ولكن موضع الاهتمام هنا هو "تأثير اللّغة العربيّة على لغات العالم (لغة يوربا نموذجا)؛ لمعرفة مدى اتساع هذه اللّغة واندحاء دائرتها وللوقوف على الأثر الذي تركته في لغة يوربا عقب الامتزاج، فكلما امتزجت اللّغة العربيّة بلغة، سحرتها بجمالها المنقطع النّظير. قال ابن خلدون: "المغلوب مولع بالاقتداء بالغالب في شعاره وزيه ونحلته وسائر أحواله وعوائده"⁽¹⁾ فالغالب عند تلاقي اللّغات هو المؤثر والمغلوب هو المتأثر، فالإسلام أينما اتجه حمل معه تقاليد العرب واللّغة العربيّة، فقلما تجد دولة لا يوجد فيها من يجيد العربيّة، وإن كانت درجة الإجابة متفاوتة.

ويمكن إجمال عوامل التأثير في الآتي:

1- الحالة الحضارية للغة.

2- عدد الناطقين باللغة.

3- ارتباط اللغة بالدين⁽²⁾.

كل هذه العوامل الثلاثة موجودة في اللغة العربية؛ فحضارتها قديمة وثقافتها أصيلة، وأما الناطقون بها فيتوسعون في ربوع الأرض شرقا وغربا، ناهيك عن الدين الذي هو أقوى العوامل في انتشار اللغة وفي حفظها من الاندثار والانقراض؛ فالله تعالى هو الذي تولى حفظ دينه الحنيف وكتابه الكريم، ولا شك أن اللغة العربية التي بها أنزل الله القرآن الكريم، مشمولة بالحفظ. قال الله تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَفِظُونَ﴾ الحجر:9

حصل لشبه القارة الهندية تغير للغاتها؛ لأن الإسلام حكمها لمدة سبعة قرون وزال الحكم الإسلامي بعد ربح من الزمن، ومع ذلك تجد في لغاتها-الهندية والأردية والتاميلية-آثار اللغة العربية، ومن ذلك: KHAYR (خير) و(ASL) (أصل)⁽³⁾.

وكذلك الشأن مع الإنكليزية التي لم تسلم هي الأخرى من التأثير باللغة العربية ومن أمثلة كلماتها التي لها أصول عربية: (CHEQUE) (صك) و(ALCOHOL) (الكحول)⁽⁴⁾.

ولقد وجدت الحضارة الإسلامية العربية في الأندلس الأرض الخصبة للتأثير والازدهار؛ لأنه لا توجد لغة -بعد العامل اللاتيني- أثرت في الإسبانية مثل العربية فالعرب حملوا لغتهم إلى الأندلسيين فانتشرت حتى تغلبت على لغة البلاد الأصلية وصارت اللغة الرسمية لمدة تسعة قرون تقريبا، إلى أن انقلب الرأس عن عقب، ومع ذلك لم تتدرس في تلك الديار آثار العربية، بل من ذلك على سبيل المثال وجود: ALOZA (اللوز) و(ALTAR) (الطائر)، وهما من أصول العربية⁽⁵⁾. القسم الأول: الخلفية التاريخية لتأثر لغة يوربا باللغة العربية:

أولاً: التعريف بلغة يوريا: هي أصوات ذات نظام خاص من خلالها يتواصل اليوريون فيما بينهم للتعبير عن مكنونات صدورهم، ويمكن تعريفها أيضاً بأنها أصوات يعبر بها قوم يوريا عن أغراضهم⁽⁶⁾، فيوريا تلجأ في تركيب الجمل إلى اللصق، وتمتاز بالنبرة والنغمة في توليد الكلمات⁽⁷⁾؛ إذ يتغير معنى الكلمة بمجرد تغيير طفيف في أداء الصوت، دون الحروف والحركات، كما قال الدكتور مشهود محمود جنباً: "وتعتمد على النغمة في تحديد المعنى، بحيث يختلف معنى الكلمة باختلاف نغمتها، فكلمة واحدة تحمل معاني مختلفة حسب النغمات"⁽⁸⁾، فلها مزايا كثيرة تختلف بها عن اللغات الأخرى؛ حيث يعول قومها كثيراً على مقامات الصوت في أداء المعنى المقصود، فترى كلمة واحدة تحمل دلالات مختلفة، وهي ليست من المشترك اللفظي الذي يشتمل لفظه على عدة معانٍ، نحو كلمة العين ولكنها وإن كانت كلمة واحدة في الكتابة والصورة إلا أنها في الحقيقة كلمات متباينة ومتغايرة، بناء على الأداء الصوتي، وإليك بعض أمثلة عن ذلك:

الكلمة (بلغة يوريا)	معناها بالعربية
1- OKO	المغراف
OKO	الزوج (البعل)
OKO	السيارة
2- OJO	اسم شخص
OJO	المطر
OJO	الجبين (المصدر) أو الجبان (اسم فاعل)
3- ONA	الطريق

التطريز	ONA
الفلس	OWO -4
التجارة	OWO
الأم	IYA -5
العذاب	IYA

والملاحظ من الأمثلة الواردة في الجدول أنّ كلمة "OKO" تكررت ثلاث مرات بدون أي اختلاف في الكتابة، ومع ذلك نجدها تحمل دلالة مختلفة في كل مثال وكذلك كلمة "OJO" وغيرها مما في الجدول.

وتطلق لفظة "يوربا" أيضاً على القبيلة واللغة...وهي من فصيلة بينيو كونغو الكبرى أو نيجر كونغو وفصيلة كوا نيجر الصغرى، وذلك في تقسيم غرينبارغ لفصائل لغات أفريقيا...وكانت حروف لغة يوربا تكتب بالعربية قبل الاستعمار فاستبدلت بالحروف اللاتينية بعد الاستعمار، وتنفرد بنغمات وصوامت لا توجد في العربية⁽⁹⁾.

والجدير بالذكر أنّ الحروف العربية هي أقدم الحروف لكتابة لغة يوربا وذلك منذ إسلام أهلها⁽¹⁰⁾، وخير دليل على ذلك كون العلماء يرسل بعضهم بعضاً بما يسمى بـ "الخط الأعجمي" وهو عبارة عن كتابة لغة يوربا بالحروف العربية، كما أن العملة النيجيرية "نيرا" كانت الحروف العربية عليها لمدة أربعين سنة إلى أن تمّ استبدالها منها عام 2006م.

ثانياً: بداية الصلات بين يوربا والعربية: لم تتفق كلمة المؤرخين، ولم يجمعهم رأيٌ حين حاولوا نسبة قوم يوربا إلى الأصول والجذور التي انحدروا منها، بل تضاربت الأقوال وتشعبت الأقاويل؛ فرأيٌ يُبرهن على أن لليوربيين أصولاً عربية؛

حيث إن لفظة "يوربا" عند أصحاب هذا الرأي تحريف "يعرب" ورأي يذهب إلى أن قبائلهم من نمرود الذي كان ملكا على مكة في عهده⁽¹¹⁾، وآخر على أنهم من بقايا بني كنعان عشيرة نمرود المطرودين من العراق إلى المغرب، الذين ظلوا يقتطعون الفيافي والصحراء مروراً بمصر والحبشة حتى وصلوا أرض يوربا⁽¹²⁾ كما زُوي أن يوربا من النوبة في مصر أصلاً وفصلاً⁽¹³⁾.

وليس هناك دليل قطعي يمكن التشبث به لإثبات رأي من الآراء السابقة، ولكن الذي أرتضيه ويرتاح له ضميري ما ذهب إليه الشيخ آدم عبد الله الألوري ونصّه كالآتي: "...أنّ مدينة إلفي أقدم مدينة في بلاد يوربا ويحتمل أن يكون سكانها الأولون من النّيجر ثم نزل بها المصريون ثم اليوريون "العرب" الذين غزوه من عوبو واستعمروهم...وقد تكونت قبائل يوربا من عناصر متعددة أهمها الزوج والنّبة والبرابرة والعرب، ويستدل على ذلك بتعدد عناصرهم واختلاف لهجاتهم وملامحهم"⁽¹⁴⁾.

والذي يُجزم به هنا هو أنّ الثقافة العربيّة سبقت الثقافة الغربيّة إلى أرض يوربا، وأنّ قوم يوربا عرفوا الإسلام منذ القرن السابع الهجري عن طريق مالي إلى درجة أنّهم كانوا يسمون الإسلام بدين مالي⁽¹⁵⁾، فأصبح للعربيّة منذ ذلك الحين وجوداً في نيجيريا، فتوطّدت العلاقة وتقوّت وأصرّها بسبب الإسلام والمجاورة والهجرة أو الاستعمار⁽¹⁶⁾.

ولا يستبعد أن يكون نور الإسلام بأزغا على بلاد يوربا عن طريق الدول المجاورة كبنين وكامرون وتشاد ونيجر، وكذلك شمال نيجيريا؛ بحكم أنّ هذه الأقطار أقرب إلى بلاد يوربا من مالي.

ثالثاً: حقيقة تأثير اللغة العربيّة في لغة يوربا: عندما يَغتَرّ مسلمو يوربا بالإسلام، ويفتخرون بلغة كتاب ربهم، فإن علاقة لغتهم بالعربيّة علاقة انتمايّة

دينيّة؛ إذ ما مِنْ مسلمٍ إلا ويُجيد من اللّغة العربيّة ما يؤدّي به ما افترضه الله عليه من الصّلاة على الأقل، غير أن تأثير العربيّة على يوربا جاوز أوساط المسلمين، فترى غير المسلمين يشاركون المسلمين في استعمال كلمات أصلها عربي، وإن كان كثيرٌ منهم لا يعرف أن لتلك الكلمات أصلًا عربيًا؛ لكونها امتزجت بلغتهم امتزاج الملح بالطعام؛ فصارت جزءا منها لا يتجزأ.

ولعل أول من أشار إلى هذا التأثير الشيخ الإلوري الذي جمع مائة وخمسين كلمة عربيّة مستعملة في لغة يوربا، منها ما يُدرك تأثير العربيّة فيها لأول وهلة ومنها ما يحتاج إلى إمعان النّظر قبل التّفطن لأصله في العربيّة، ومنها ما لا يُعلم إلا بشق الأنفس، فنترجّح عربيّة بعضها، والبعض الآخر قد لا نتّرجح، ولا يخلو ذلك من أمرين:

1- إمّا أن يكون الشيخ الإلوري قد تكلف في جمع هذه الكلمات.

2- وإمّا أن يكون مستوى لغة جيلنا لا يرقى إلى مستوى لغة الشيخ، وبهذا

يكون عدم اتّصاح أوجه التقارب لنا نتيجة قصور علمنا⁽¹⁷⁾.

وعلى هذا حكم الشيخ الإلوري بأنه لا يُعقل أن يوجد مثل هذا العدد الهائل في لغتين مختلفتين دون أن يكون هناك قرابة بين الطرفين ولو من ناحية المجاورة أو الاستعمار⁽¹⁸⁾.

والحقيقة أنّ طبيعة لغة يوربا تختلف عن طبيعة العربيّة، وقد وُضِعَ قواعدها العباقرة المهرة بطريقة متميزة؛ حيث لم تتأثر لا بقواعد شرقيّة ولا بغربيّة⁽¹⁹⁾ إلا أنّها دون العربيّة في المرونة والثراء اللّغوي وإحكام القواعد.

الظاهر لي أنّه لم تتأثر العربيّة بيوربا مثل ما تأثرت يوربا بها، وليس ذلك في الألفاظ فحسب، بل في التراكيب والمعاني الدينيّة، فتجدهم يأمرّون بالبسملة فيقولون: "بسم الله" و"الصّلاة على النّبي"، فيقولون: "الصّلاة على النّبي أو صلوا على النّبي الكريم"، وتراهم يقولون إذا أرادوا الشّروع في عمل يستصعبونه، أو

أخذَ قسَطٍ من الرَّاحة بعد مزاولة عملٍ شاقٍّ أو شيء من قبيل ذلك: "يا رب" بتخفيف الباء؛ لأن طبع اللسان اليوربوي لا يعرف المشدد إلا بعد تعلم العربية ومعنى التركيب في استعمالهم هو الاستعانة بالله، وكثيراً ما يقال تلقائياً دون استحضار أي معنى، ومنه أيضاً قولهم: "الأُرب" وهو تحريف "الله ربّي" بتخفيف اللام المشددة في لفظ الجلالة، وقلب الهاء همزة؛ لانعدام الهاء في حروفهم الهجائية، وهذا التركيب يستعمل استعمالاً صحيحاً يتوافق واستعمال العرب، غير أنهم يلزمونه حالة واحدة حتى المتكلم بلسان مجموعة من الناس يقول: "الأُرب" أي: "الله ربي" بدلاً من أن يقول: "ربنا"، وهذا حاصلٌ بسبب عدم فهم اللغة العربية وقواعدها.

ومما يستخدم في غير وجهه "أكيكا" تحريف "حقيقة" بقلب القاف كافاً، والتاء المربوطة الموقوف عليها ألفاً، ومعناها صُرِف إلى التعجب، كما تسمعهم يعبرّون بالفعل المضارع نحو: "يموت" ولا يعدّلون فيه حتى مع الجماعة والمخاطبة والغائب، بل يلزمون المضارع حالة واحدة، وكذلك الحال في "يعفي"، غير أنّ فيه حرفاً لا يجيدون التّطّيق به، فيقولون: "يافي" بقلب العين ألفاً، تراهم يقولون:

EJE KA YAAFI RE

أي: دعنا نغفو عنه أو نغفیه.

القسم الثاني: الدراسة:

أولاً: مظاهر التأثير: لما تأثرت لغة يوربا بالعربية لم تتطبع بطابعها كلياً وذلك ليس من اختيارها، بل سنة الله في الأرض؛ حيث جعل اختلاف اللسنة من آياته تبارك وتعالى، فقال: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمُوتِ وَالْأَرْضِ وَأَخْتَلَفُ السِّنِّكُمْ وَالْوَنُكُمُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعُلَمِينَ﴾ 22 الزوم: ولعجز قوم يوربا عن النطق ببعض الكلمات العربية، حصل منهم تحريف لبعض الحروف التي لم توجد في لغتهم نحو: ث، ح، خ، ذ، ز، ص، ض، ط، ظ، ع، ق، هـ.

وهذا ليس عيباً، ففي لغة يوربا كذلك حروف لا يكاد يُفصح عنها لسان عربي فصيح. ومن المعلوم في العربية أن العرب لا تبدأ بساكن، ولا تقف على متحرك فيوربا متفقة معها في الأولى؛ إذ لا وجود للساكن في لغتها أصلاً، وأما في الثانية، فتختلف معها؛ لأنه من البداهة أن تقف على المتحركات طالما أنها تعدم الساكن.

وعندما كان لا بد من التأثر بالعربية، كان سبيل قوم يوربا-فيما يبدو لي- تفادي الحروف التي استعصى عليهم النطق بها، وإبدالها حروفاً مُشَبَّهَةً لها مخرجاً وصفة، فتارةً تزداد بعد القلب نونٌ زائدة، وتارةً أخرى يحذف حرفٌ من دون عوض وتحريك الساكن.

وقلب التاء المربوطة ألفاً قاعدة غالبية عندهم. وكل ما سبق قوله يُطبَّق من خلال كلمتين "البركة" و"البصل":

البركة: يضمنون لام التعريف؛ لأنهم لا ينطقون بالساكن، ويكسرون الراء التي هي عين الكلمة، ثم يقلبون التاء المربوطة ألفاً، فيقولون: "الْبَرِك" أو بالمد في الأخير "الْبَرِكَا" وهم يكتبونها هكذا بالحروف اللاتينية:

ALUBARIKA: البَصَلُ: لا ينطق بها بالصّورة نفسها، وإنّما بتغييرٍ وحذفٍ في المبنى، فيقال: "أَلْبُوسًا" بتفخيم الباء وحذف لام الكلمة التي هي اللام، وتكتب هكذا في لغتهم:

ALUBOSA: فهم ضموا لام التعريف؛ لانعدام السّواكن في لغتهم، كما أبدلوا الصّاد سينا؛ لتعذر النّطق بها لديهم، فلما لم يجدوا لها نظيرا في لغتهم غير السّين، جعلوها بدلها. ولا شك أنّ الحرفين متقاربين مخرجا وصفة مع اختلاف يسير. وأما اللام فلعلها حُذِفَتْ توهماً في أنّ الكلمة تنتهي بألف المد حين سُمِعَ العربُ وقفوا على السّاكن "بصل" بسبب عدم سماعهم صوت اللام في حالة الوقف؛ إذ لا يقال هنا إنّ اليوربوبيين لا يحسنون نطق اللام المتحركة وهي أصلاً في لغتهم.

ثانيا: تصنيف الكلمات على حقولها الدّلالية:

الحقل الدّلالي: الأطعمة:

جدول الأطعمة 1

الكلمة بالعربيّة	الكلمة باليوروبيّة	الكلمة بالحروف اللاتينيّة	بيان التحريف	توسيع المعنى
البَصَل	أَلْبُوسًا	ALUBOSA	ضم لام التعريف وتفخيم الباء وقلب الصّاد سينا مع مدها بالألف ثم حذف الحرف الأخير (اللام)	

الحقل الدلالي: الملابس

جدول الملابس 2

	الكلمة بالعربية	الكلمة باليوربوية	الكلمة بالحروف اللاتينية	بيان التحريف	توسيع المعنى
1.	جَلَابِيَّة	جَلَبِيَّأ	JALABIA	تخفيف اللام المشددة وحذف المد بعد اللام المفتوحة وقلب الياء همزة، والتاء المربوطة ألفا	
2.	جِلْبَاب	جَلْبَبَا	JELIBABA	فتح الجيم المكسورة مع إمالتها وحذف المد بعد الباء الأولى ولزوم فتح الباء الثانية مع مدها بالألف	

الحقل الدلالي: الظروف الزمانية

جدول الظروف 3

	الكلمة بالعربية	الكلمة باليوربوية	الكلمة بالحروف اللاتينية	بيان التحريف	توسيع المعنى
1.	الثلاثاء	أتلاتا	ATALAATA	تخفيف التاء المشددة (اللام الشمسية) وقلب التاء الأولى والثانية تاءين وحذف الهمزة	

2.	الأربعاء	الربا	ALARUBA	نقل حركة الهمزة المفتوحة إلى اللام السّاكنة قبلها وحذف حرف العين المفتوحة مع نقل حركتها إلى الباء المكسورة قبلها وحذف الهمزة المتطرفة
3.	الخميس	أَلْمِسي	ALAMISI	حذف الخاء مع نقل حركتها إلى اللام القمرية قبلها، وكسر السّين مع مدها بالياء
4.	جمعة	جِمّا	JIMOH	كسر الجيم المضمومة، وحذف العين مع نقل حركتها إلى الميم المضمومة قبلها، وقلب التاء المربوطة ألفا
5.	وَقَّتْ	وَكَّتِي	WAKATI	قلب القاف كافا مع فتحها وكسر التاء مع مدها بالياء

6.	ساعة	سَا	SAA	حذف العين وقلب التاء المربوطة ألفا	انتقل معناها إلى مدة زمنية غير محددة
7.	زمان	سَمَانِي	SANMOONI	قلب الزاي سينا مع زيادة التّون الساكنة بعدها وكسر التّون مع مدها بالياء	

الحقل الدلالي: الدين

جدول الدين 4

	الكلمة بالعربية	الكلمة بالحروف اللاتينية	الكلمة باليوربية	بيان التحريف	توسيع المعنى
1.	فتنة	FITINA	فِتِنَا	كسر التاء الساكنة، وقلب التاء المربوطة ألفا	
2.	سبب	SABABI	سَبَبِي	كسر الباء (لام الكلمة) ومدها بالياء.	
3.	قدر	KADARA	كَدَرَا	قلب القاف كافا، وفتح الرّاء (لام الكلمة) مع مدها بالألف	

4.	وليمة	WOLIMAH	وولِمَا	ضم الواو ومدها، وحذف المد (الياء) وقلب التاء المربوطة ألفا.
5.	العافية	ALAAFIA	أَلَاْفِيَا	حذف العين (فاء الكلمة) ثم نقل حركتها إلى اللام القمرية دليلا على المحذوف وقلب الياء همزة، والتاء ألفا
6.	وعُظ	WAASI	وَاسِي	قلب العين السَّكَنَة (عين الكلمة) ألفا والظاء سينا ومدها بالياء
7.	توبة	TUUBA	تُوبَا	ضم التاء (فاء الكلمة) ثم مدها بالحركة المناسبة وقلب التاء المربوطة ألفا

8.	الصَّبَح	ASUNBA	أَسُنْبَا	تخفيف المشدد (اللام الشَّمْسِيَّة) وقلب الصَّاد سينا، وزيادة النَّون الساكنة بعد السين وفتح الباء الساكنة (عين الكلمة)، وقلب الحاء (فاء الكلمة) أَلَف مد
9.	ظَهْر	SUURI	سُورِي	قلب الظاء سينا، وقلب الهاء الساكنة واو مد، وكسر الزَّاء مع مدها بالياء
10.	العَصْر	ALASARI	أَلَّاسَرِي	حذف العين المفتوحة (فاء الكلمة)، ثم نقل حركتها إلى اللام القمرية دليلاً

	على المحذوف وقلب الصاد السّاكنة سينا ثم فتحها وكسر الرّاء مع مدها بالياء				
11	مغرب	MOGIRIBI	مَغْرِبٍ	كسر الغين السّاكنة، وكسر الباء في آخر الكلمة مع مدها بالياء	
12	عشاء	ISHAI	إِشْنِي	قلب العين همزة، وحذف المد، وكسر الهمزة مع مدها بالياء	
13	مُناقِق	MONAAFIKI	مَنَاقِقٍ	فتح الميم المضمومة وكسر القاف مع مدها بالياء	
14	كافر	KEFERI	كِفِيرِي	إمالة كل من الكاف والفاء وكسر الرّاء مع مدها بالياء	

15	إبليس	BILISI	بلسي	حذف الهمزة والياء وكسر السين مع مدها بالياء	
16	الشيطان	ASITAANI	أَسِتَانِي	تخفيف المشدد (اللام الشمسية) وقلب الشين المفتوحة سينا مكسورة ممدودة، وقلب الطاء تاء وكسر التّون مع مدها بالياء	
17	عيد	YIDI	يِدِي	قلب العين ياء، وحذف الياء، وكسر الدال مع مدها بالياء	
18	رمضان	RAMADAAN A	رَمَدَانَا	قلب الضاد دالا، وفتح التّون المتطرفة مع مدها بالفتح	
19	زكاة	SAKA	سَكَا	قلب الزاي سينا، وإبدال	

	التاء المربوطة ألفا				
20	حَجَّ	AJI	حَجِي	قلب الهاء همزة، وتخفيف الجيم المشددة وكسرها مع مدها بالياء	
21	آمين	AMI	أَمِي	حذف المد (الهمزة الثانية) والتون في آخر الكلمة	
22	الذَّكْر	ASIKIRI	أَسِكِرِي	تخفيف الذال المشددة (اللام الشمسية) وقلب الذال سينا وكسر الكاف السّاكنة، ولزوم كسر الرّاء مع مدها بالياء	
23	قرآن	ALUKURANI	كُرَانِي	قلب القاف كافا، ونقل حركة الهمزة المفتوحة إلى الرّاء السّاكنة	

	بعدها، وكسر النون مع مدّها بالياء				
24	نافلة	NAAFILA	نَافِلَا	قلب التاء المربوطة ألفا	
25	البركة	ALUBARIKA	الْبُرِكَا	ضم اللام القمرية، وكسر الراء المفتوحة وقلب التاء المربوطة ألفا	
26	الدّعاء	ADUA	أَدُوَا	تخفيف الدال المشددة (اللام الشمسية) وقلب العين همزة، وحذف الهمزة المتطرفة	
27	نصيحة	NASIAA	نَسِيَا	قلب الصاد سينا، والحاء همزة، والتاء المربوطة ألفا	
28	النّبيّ	ANOBI	أَنْبِي	تخفيف النون المشددة (اللام الشمسية) وحذف الياء	

	المشددة المتطرفة				
29	القيامة	ALUKIYAO MO	أَلْكِيَوْمَا	ضم اللام القمرية، وقلب القاف كافا وألف المد بعد الياء واوا ساكنة، وقلب التاء ألفا	
30	الجنة	ALUJANNA	أَلْجَنَّا	ضم اللام القمرية، وقلب التاء المربوطة ألفا	
31	ملائكة	MALAIKA	مَلَيْكَا	حذف المد بعد اللام المفتوحة وقلب التاء المربوطة ألفا	
32	عزرائيل	ASARAILU	أَسَرَّيْلُ	قلب العين همزة، والزاي سينا، وحذف المد بعد الراء وحذف الهمزة المكسورة، وابقاء مد اللين	

	مقامها، وضم اللام المتطرفة				
33	الرّزق	ARISIKI	أريسكي	تخفيف الرّاء المشددة (اللام الشمسية) وقلب الزاي السّاكنة سينا مكسورة، وقلب القاق كافا مكسورة في جميع الحالات، مع مدها	
34	غائط	GAA	غا	حذف الهمزة والطاء	
35	حَيْض	EELAA	حَيْلا	إمالة الحاء وقلب الضّاد لاما مع فتحها	
36	جناية	JANOBA	جَنْبَا	حذف المد وقلب التاء المربوطة ألفا	
37	جنازة	JANASA	جَنْسَا	حذف الألف وقلب الزاي سينا، وقلب	



	التاء المربوطة ألفا				
38	الفَحْشَاءُ	ALUFANSA	أَلْفَنَسَا	ضم اللام القمرية، وقلب الحاء نونا والشّين سينا وحذف الهمزة المتطرفة	
39	قَلَمٌ	KALAMU	كَلَمٌ	قلب القاف كافا، ولزوم ضم الميم	
40	طفل	TUNFULU	تُنْفُلُ	قلب الطاء تاء مع زيادة النون السّاكنة بعدها وضم الفاء واللام	
41	مصيبية	MUSIIBA	مُصِيبَا	قلب الصّاد سينا، والتاء المربوطة ألفا	
42	كافة	KAAFATAN	كَافَتَا	تخفيف الفاء المشددة، وفتح التاء المربوطة	
43	فَقَطٌ	FAKATI	فَكَتِي	قلب القاف كافا، والطاء تاء، ولزوم	انتهى

	كسرهما مع مدها بالياء				
التعجب	قلب الحاء همزة، والقافين كافين، والتاء المربوطة ألفا.	أكيكا	AKIIKA	حقيقة	44

ثالثًا: الدراسة التعليمة الصوتية: يلحظ مما تقدّم في الأمثلة السابقة كيف تغيرت الكلمات العربية فأصابتها التحريف، ولكن ذلك لم يقع اعتباطاً أو عبثاً وإنما لأسباب ترجع إلى طبع لسان يوربا، ولعل هذا المبحث يعتذر له؛ إذ إنّه سيسلّط الأضواء-بإذن الله- على الأصوات العربية التي يصعب نطقها على من لم يدرس اللغة العربية من اليورباويين.

ويكمن أن يعلّل للتحيّثات والتعديلات التي أجراها بنو يوربا على الحروف العربية من خلال الآتي:

أولاً: عدم وجود بعض الأصوات العربية في لغة يوربا: يبدو لي أنهم كلما وجدوا أمامهم صوتاً يستعصي عليهم لجأوا إلى صوت أقرب منه مخرجاً في لغتهم، أو عمدوا إلى حذفه تخلصاً، وجعلوا حرف مد مكان المحذوف دليلاً عليه. الحروف التي لا توجد في لغة يوربا:

ث ح خ ذ ز ص ض ط ظ ع ق هـ

1- (ث) ومثاله: "الثلاثاء" حيث حرفوها إلى "أثلاثا".

2- (ح+ص) ومثاله: "الصّبح" حيث حرفوها إلى "أسنبا". هنا ذهبت الحاء وأقيمت الألف مقامها للدلالة على المحذوف، وعلة قلب الصاد سينا عدم وجود صوتها في لغتهم.

3- (خ) ومثاله: "الخميس"، وصارت بعد التحريف (المسي). حذفت الخاء هنا، ونقلت حركتها إلى اللام القمرية.

- 4- (ذ) ومثاله: "الذكر"، وتتنطق لديهم بـ "أَسْكِرِي".
- 5- (ض) ومثاله: "رمضان" حيث صارت لديهم "رمدانا".
- 6- (ط+ق) ومثاله: "فقط" وهي عندهم "فَكَتِي". قلبت الطاء تاء والقاف كافا.
- 7- (ع) ومثاله: "عزرائيل" وعندهم "أَسْرَيْلُ".
- 8- (هـ) ومثاله: "ظهر"، وبعد أن نالها التحريف صارت "سوري". قلبت الهاء الساكنة واو مد.

ثانيا: عدم وجود المشدد في لغة يوربا: وجود هذا ظاهر في الأمثلة المتقدمة (الثلاثاء، والصَّبَح، والذكر).

ثالثا: عدم قدرتهم على الوقف على الساكن: هم لا يفتقون على الساكن وإنما يفتقون على المتحرك خلافا للعرب، وإن كانوا يتفتقون معهم في عدم البدء بالساكن. تنطق العرب التاء المربوطة هاء ساكنة عند الوقف، ولعل يوربا توهمتها ألف مد؛ لأن صوت الهاء لا توجد أصلا في لغتهم، فقالت "فِتْنَا" بدلا من "فتنة".

رابعا: عدم قدرتهم على النطق بالساكن: ولهم مع هذا العجز حالات يمكن أن نتلخص في الآتي:

1- حالة يضطرون فيها إلى تحريك الساكن فيقولون مثلا: أَسْكِرِي، بدلا من "الذكر" بتحريك الكاف الساكنة، وربما يقلبونها حرف مد، إذا كان الحرف من حروف الحلق باستثناء (غ)، ومثال ذلك: وعُظ (بقلبه ألف مد)، وعندهم: واسي و: ظُهر (بقلبه واو مد)، وعندهم: سُوري.

2- حالة يضطرون فيها إلى نقل الحركة إلى الساكن، وهذا شأنهم مع اللام القمرية، ومثال ذلك: "الأربعاء"؛ حيث نقلت حركة الهمزة (الفتحة) إلى اللام وكذلك "الخميس"؛ حيث نقلت حركة الخاء المحذوفة إلى اللام.

وقد يحذفون أكثر من حرف فرارا من الصَّعب كما صنعوا مع كلمتي "ساعة" و"غائط"؛ حيث حذفوا منهما الحرفين الأخيرين، واكتفوا بـ (سا) و(غا)، وهذا

أشبهه ما يكون بالترخيم أو الإجحاف بحق الكلمة، ولعل السبب انعدام الصوتين في لغتهم، فكأنهم حين عجزوا عن نطقهما، اكتفوا بالمقدور عليه، والله أعلم.
توسيع المعنى: مما أشرت إليه في الجدول أن المعنى قد يتغير مع تغير صورة الكلمة، وهذا تحقق في الكلمات الآتية:

1- **ساعة:** تغيرت الكلمة إلى "سا"، وتوسّع معناها عند اليوروبيين من جزء من أجزاء الوقت وإن قلّ، ومدة زمنية محددة (جزء من 24 جزءا) إلى العصر الذي ينسب إلى ملكٍ معيّن، أو دولةٍ معينة.

2- **فقط:** تغيرت الكلمة إلى "فكّتي"، وتوسّعت دلالتها عند اليوروبيين من "لا غير" إلى الانتهاء أو التأكيد.

3- **حقيقةً (في الواقع فعلا):** تغيرت الكلمة إلى "أكيكا" وتوسّع معناها عند قوم يوربا من "في الواقع فعلا" إلى التعجب والتصديق.

الخاتمة: لا يعتنق الإسلام قومًا إلا وتأثروا بلغة القرآن الكريم التي بها يتصلون برّبهم في صلواتهم الخمس، أضِفْ إلى ذلك كلماتٍ مثل الزكاة والحج ورمضان التي هي من أركان الإسلام، مما يؤكّد على أن مسلمي يوربا لا يستطيعون أن يعيشوا بمعزلٍ عن اللغة العربية، وإن كان لا يحفظ معظمهم منها إلا سورة الفاتحة وبعض قصار السور، وحتى غير المسلمين يستخدمون بعض الألفاظ العربية المميّزة عن طوائفهم، وكأنهم لا يجدون لها بدائلَ مثل كلمتي

"KADARA" و"ALAAFIA"

"بمعنى "العافية" و"قدر" وغيرهما مما ورد في البحث:

وفي الحقيقة تختلف لغة يوربا عن العربية في نواحي كثيرة منها خلوّ لغة يوربا من بعض الحروف منها على سبيل المثال حروف الاستعلاء ما عدا الغين (خص ضغط قط)، فكلّما وجدَ الناطقون بيوربا أنفسهم أمام كلمةٍ عربيةٍ تعذّر عليهم التلقّظ ببعض حروفها، حرّفوها بما يتناسب مع حروفهم الهجائية، ومن ذلك قلب الصاد سينا، والضاد دالا، والقاف كافا، والثاء تاء، والحاء والحاء والهاء همزة

وما إلى ذلك، ولا يخلو عملهم أثناء إجراء التحريف من حذفٍ وزيادةٍ، بل إجحافٍ بحق الكلمة كما وجدنا في كلمة تحريف "غائط" وقد حُذِفَ منها الهمزة والطاء. وهي "GAA"

وهكذا أثرت اللغة العربية في لغة يوربا تأثيراً قوياً أساسه متانة عروة الدين ووثاقتهما، والمعايشة، وقوة اللغة العربية التي اكتسبت حفظ الله إياها بحفظه هو لكتابه العزيز؛ حيث قال: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَفِظُونَ﴾ الآية 9 الحجر: فتبقى العربية محفوظةً مُنتشرةً ما دام هناك السنّ نتلو القرآن الكريم.

قائمة المراجع:

- أصل قبائل يوربا والقبائل المجاورة في نيجيريا، للشيخ آدم عبد الله الإلوري، نشر: مكتبة وهبة، القاهرة، الطبعة: الأولى، 1433هـ-2012م.
- تأثير اللغة العربية في اللغة الأسبانية وأثرها على الحركة الفكرية في الأندلس، للدكتور حكمت عبد المجيد علاوي، نشر: مجلة الاستشراق، بغداد-العراق، 1990م.
- تأثير اللغة العربية في لغات الهند، للدكتور سيد محمد منور نينار، نشر: وزارة الثقافة والفنون والتراث، الدوحة-قطر، الطبعة: الأولى، 2011م.
- الخصائص، لأبي الفتح عثمان بن جني الموصلي، نشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة، الطبعة: الرابعة، 1408هـ-1988م.
- دراسات لغوية، للدكتور عبد الصبور شاهين، نشر: مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة: الثانية، 1406هـ-1986م.
- ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر (تاريخ ابن خلدون)، لعبد الرحمن بن محمد بن محمد، ابن خلدون أبو زيد، ولي الدين الحضرمي الإشبيلي، نشر: دار الفكر، بيروت، تحقيق خليل شحادة الطبعة: الثانية، 1408هـ - 1988م.
- الشعر العربي اليوررباوي، للدكتور كمال الدين المبارك، مجلة قراءات إفريقية، العدد 24 ربيع الآخر-جمادى الآخرة، 1436هـ، أبريل-يونيه 2015م.
- الصراع بين العربية والإنكليزية في نيجيريا، للدكتور عباس زكريا القارئ الإباضي، نشر: شمس للنشر والإعلام، القاهرة، الطبعة: الأولى، 1433هـ-2012م.

-الصراع اللغوي في ظل العولمة، لغة يوربا في نيجيريا نموذجًا، للدكتور عبد الرحمن بن أحمد الإمام، مجلة العاصمة، العدد 5، قسم اللغة العربية، كلية الجامعة، تروننبرام، كيرلا الهند، 2013م.

-في نظرية التطور وثنائية أصول ألفاظ اللغة: دراسة مقارنة بين العربية واليوربوية، للدكتور مشهود محمود جمبا، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة ولاية كوفي - نيجيريا.
-موجز تاريخ نيجيريا، لآدم عبد الله الإلوري، نشر: مكتبة وهبة، القاهرة، الطبعة: الأولى 1433هـ-2012م.

الفهارس:

فهرس الآيات

رقم الآية	رقم الصفحة	طرف الآية
-----------	------------	-----------

15-سورة الحجر

﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾	9	4, 29
---	---	-------

30-سورة الروم

﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمُوتِ﴾	22	13
-------------------------------------	----	----

الهوامش:

- (1) تاريخ ابن خلدون (184/1).
- (2) ينظر: دراسات لغوية ص 226.
- (3) ينظر: تأثير اللغة العربية في لغات الهند ص 39-47.
- (4) ينظر: دراسات لغوية ص 222-230.
- (5) ينظر: تأثير اللغة العربية في اللغة الإسبانية ص 91-92.
- (6) التعريف مستفاد من ابن جني بتصرف يسير. ينظر: الخصائص (34/1).
- (7) ينظر: الشعر العربي اليورباوي، مجلة قراءات إفريقية، العدد 24 ص 79.
- (8) في نظرية التطور وثنائية أصول ألفاظ اللغة: دراسة مقارنة بين العربية واليوربوية ص 2.
- (9) ينظر: مجلة العاصمة، العدد 5، 2013، ص 16، الصراع اللغوي في ظل العولمة لغة يوربا في نيجيريا نموذجًا.

- (10) ينظر: الصّراع بين العربيّة والإنكليزيّة ص 100، والشعر العربي اليوررياي، مجلة قراءات إفريقيّة، العدد 24 ص 79.
- (11) ينظر: أصل قبائل يوريا ص 84.
- (12) ينظر: المرجع نفسه ص 80.
- (13) ينظر: المرجع نفسه ص 109-110.
- (14) موجز تاريخ نيجيريا ص 48.
- (15) ينظر: المرجع نفسه ص 30.
- (16) الصّراع بين العربيّة والإنكليزيّة في نيجيريا ص 96-100.
- (17) أصل قبائل يوريا ص 137-145.
- (18) المرجع نفسه ص 127-128.
- (19) الصّراع بين العربيّة والإنكليزيّة في نيجيريا ص 95.

أزمة الانتماء والتشظي الهوياتي فيما بعد الكولونيالية
"لص في مملكة الأحرار" لبوشاقور إزدهار أنموذجاً.

The crisis of belonging and identity fragmentation in
the post-colonial period
"Lissun fi Mamlakati al Ahrar" of Bouchakour
Izdihar as a model

أ. عبد القادر حمادي ♥

المُعَرَّف الرِّقْمِي للمقال: DOI 10.33705/0114-027-002-005

تاريخ الاستلام: 2024-12-13 - تاريخ القبول: 2025-01-19 - تاريخ النشر: 2025-06-15

ملخص: استطاع الروائيون والكتاب في فترة ما بعد الكولونيالية، أن ينسجموا مع معطيات الواقع، الذي شهد فترة من البناء والتشييد، وعاش أصحاب الأقلام نشوة التحرر وامتعة المستجدات في سبعينيات القرن الماضي فظهرت أعمال أدبية واكبت فترة الخلاص من الجلاء، وأمان التحالفات والانتماءات، وتحررت معها الأقلام، لكن لم تلبث هذه الفترة أن زالت، وارتى الرواة والكتاب من جديد في أحضان دوامة حرب وعنف، دامت ما يقارب العقد من الزمن، قضت على الأخضر واليابس، وكبلت الكثير من الأقلام، وشكلت هاجساً للكثير من الأدباء، وبها تغيرت ذهنيات المجتمع، وشكك الكثير في مبدأ الانتماء والهوية وظهرت ملامح الانسلاخ الهوياتي بما أملتة أيادي الغدر والصراعات الأيديولوجية والتأثيرات الإقليمية، وهذا ما ساعد في ظهور أدب

♥ جامعة البليدة 2 لونيبي علي-الجزائر البريد الإلكتروني: ea.hammadi@univ-blida2.dz

(المؤلف المرسل).

عُرف فيما بعد بأدب العشريّة، تميّزت الروايات في مجملها في تلك الحقبة بالقيود المفروضة تارة، والانحياز لأحد طرفي النزاع دون الآخر تارات أخرى فرأى البعض أنّ من أهم ما يُمليه الواجب الوطني وتدعو إليه الوحدة الوطنيّة ومن ورائها مظاهر تجسيد الهويّة، كأداة توقظ الهمم والعزائم في نفوس أبناء الوطن، أنّ يكتب هؤلاء الأدباء حول تلك الأحداث والمآسي والتي أودت بحياة الكثير من أبناء الوطن، وأن يتطرقوا إلى بعض التفاصيل والتي ربّما تغيب عن أولويات المؤرّخين والصّحفيين، بلغة شعريّة تُبهر القراء وتحفظ تاريخ أمة من الاندثار.

كلمات مفتاحيّة: الهويّة؛ الانتماء؛ تيمة العنف؛ الإيديولوجيّة؛ الرواية الجزائريّة المعاصرة.

Abstract: The postcolonial writers and novelists managed to cope with the status-quo, which witnessed a period of construction and establishment, paving the way for writers to experience the euphoria of liberation and changes of 1970s. In this regard, literary works appeared and coped with the liberation phase, far from allies and belongings. Nevertheless, this phase quickly ended, pushing the writers towards the cycle of war and violence that lasted for almost a decade, had devastating effects and restricted and scared many authors. Therefore, many parties doubted the principle of belonging and identity, and the aspects of identity alienation emerged due to the ideological struggles and regional effects. This gave birth to the Decade Literature whose novels were marked by restrictions and bias to a given party. In this context, some see that the authors must write about the then events and crises that killed many people, as part of their national duties and manifestations of identity. Besides, they saw the others had to tackle the details unknown to historians and journalists, in a poetic

language that appeals to the reader and preserves the history of a nation against demise.

Keywords: identity; belongin; theme of violence; ideology; The contemporary Algerian novel.

1. **مقدمة:** أسهم التنوع الثقافي والظروف التي مرت بها البلاد في ظهور أدب له من الميزات ما له، وظهرت الرواية الجديدة كجنس أدبي تعددت قضاياها تجلت بها العديد من التيمات فكل قضية لها سماتها ولكل موضوع تيماته وقضاياها، وقد يعود هذا إلى غزارة المنتج الأدبي عموما، والمنثور منه خصوصا؛ خاصة في عالم الرواية المعاصرة، وذلك بعد الخلاص من الإرث الكولونيالي الذي واكب الحقبة الاستعمارية زمنيا، إلا أنه وبعد تلك الفترة ظهرت أعمال روائية ناضجة صنف ضمن الروايات الجزائرية فيما بعد الكولونيالية واكبت مثيلاتها في العالم العربي، ومع نهاية الثمانينات وبداية التسعينيات من القرن الماضي، تجلت تيمة العنف بارزة في الكثير من الأعمال الروائية وأصبح الكاتب الجزائري مدافعا بقلمه، وحائرا بين أمرين، إما البقاء والحفاظ على هويته المعهودة و المؤلف أو الاصطفاف إلى جانب دعاة التملص والخلاص وممن رأوا أن عدم الانتفاضة هو خيانة للهوية الجديدة، ومن هنا وجد الكاتب نفسه باحثا عن حقيقة هويته نتيجة هذا التعدد الهوياتي وهذا التصدع الجديد الطارئ على الهوية لدى المجتمع الجزائري.

وفي هذه الورقة البحثية حاولت الوقوف على أحد الأعمال الروائية الجزائرية المعاصرة " لص في مملكة الأحرار "لبوشاقور إزدهار، وذلك للوقوف على أهم أشكال ومظاهر التشظي الهوياتي وأزمة الانتماء، وكذلك الوقوف على أهم مظهرات تيمة العنف في الرواية. محاولا الإجابة عن إشكالية تمثلت في الآتي: هل شكل التمرد والتملص من حكم الحزب الواحد وكذلك موجات العنف السائدة في فترة العشرية أداة تبرز التشظي الهوياتي واللا انتماء؟ أم أن ما حصل كله مخاض موجة تيارات أيديولوجية؟

من الممكن أن تكون موجة العنف السائدة آنذاك بسبب الضّغط المفروض على الشعب، وهو ما نتج عنه ذلك الانفجار المشهود.

أو أنّ شرائح المجتمع لم تعد ترغب في أن تكون تحت حكام لم يرضوا بحكمهم.

أو أنّ هناك موجة تغيير عالميّة، كان لها الأثر في تلك التغيرات، والتي أسهمت فيها أيديولوجيات واملاءات خارجيّة.

كل هذا وغيره من الفرضيات الممكن وورودها، هو ما سنقف عليه في باقي التفاصيل.

2. الرواية الجزائرية المعاصرة تواكب الأحداث: تُعد الرواية الجنس الأدبي الأكثر رواجاً بين فئة القراء والمثقفين والنقاد، حيث لم يبق من الآداب المكتوبة غير الرواية والتي محل اهتمام المختصين، فالأدب "مؤسسة اجتماعية تُعرفها الصّراعات التأويلية على كيفية تصويرها بقدر ما تعرفها توافقات القراء على ما تتضمنه"¹ فهذه المؤسسة الاجتماعية، تبرز من خلالها الرواية في أبهى حللها وهي لسان الأمة وحبر قلمها، والذي يحمل آهاتها وأحزانها وأفراحها، وقد عرفها باختين على أنّها "فضاء للتنوع الاجتماعي للغات وتعدد الأصوات، وتنوع الملفوظات والمواقف المتصاعدة، ولا عجب أن أوغل في تحليل تفاصيل تشخيص اللّغة في الرواية ورصد معالم تشخيص خطاب الآخرين اعتماداً على طرائق معينة كالتعدد اللغوي المشخص لتنوع الملفوظات"² فهذا الفضاء الذي تتعدد فيه الملفوظات ويتجلى فيه التعدد اللغوي كملكة لسانية، وكذلك تتعدد فيه اللهجات نتيجة للتنوع النّقافي وثرائه بالفروقات اللفظية في البيئة الواحدة.

الفضاء الذي تتعدد فيه الملفوظات ويتجلى فيه التعدد اللغوي كملكة لسانية وكذلك تتعدد فيه اللهجات نتيجة للتنوع النّقافي وثرائه بالفروقات اللفظية في البيئة الواحدة.

تعدّ رواية "لص في مملكة الأحرار" للروائية الجزائرية بوشاقور إزدهار، أول أعمالها والتي صدرت سنة 2006، وهي مسردية روائية معاصرة، واكبت بها الروائية تلك الحقبة الزمنية من تاريخ البلاد وتأثرت بأحداثها الواقعية والمأساوية، فقد كانت انطلاقتها الزمنية في ثمانينات القرن الماضي، والذي وصفته الروائية بحكم الشيوخ "هو عهد لنظام واحد تقدر بكل ما تحمله آلية التحكم من تحكم في السياسة والاقتصاد والاجتماع، يشد البلاد بكل قوة السلاح هي في بداية الثمانينات وحكم المشايخ لا يزال ساري"³ كانت هذه العبارة هي ما استفتحت بها الروائية نصها، وذلك لتضع القارئ في الزمان والمكان الذي وقعت فيه الأحداث.

وقد ذكر أنّ النصّ الروائي يتحدث عن حقبة الثمانينات والتي كانت في حينها البلاد تحت حكم وسطوة الحزب الواحد.

تشير الروائية إلى فترة التخلص من الحزب الواحد والدخول في عهد التعددات الحزبية بعد خطاب الرئيس "بخطاب ينتهي عهد الحزب الواحد أو الحزمة الواحدة لتدخل البلاد زمن الديمقراطية... والتعبير المطلق الحر لتكون كتل حزبية"⁴ فبعد أن تطرقت الرواية إلى بداية الثمانينات ومكافحة المشايخ كما أسمتهم للبقاء طويلا في الحكم، تحت ظل الحزب الواحد، ها هي تعرج على فترة أخرى، وفيها يتخلى الرئيس عن الحكم ويقدم استقالته، وربما هذا بسبب أحداث الشغب التي وقعت في البلاد في نهاية الثمانينات من القرن الماضي ذلك بعد موجة العنف والخراب وانفجار الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والأمنية وغيرها في البلاد، وكل هذا دفع الرئيس ليُقدم على ما قام به.

تشير الروائية إلى فوز الإسلاميين في الانتخابات "أكثر هذه الكتل تصدرا وشيوعا، تلك المتصلة التي تغطس بدفق قيم الشعب وأصالته، وكان بالمقدمة الكتل المسافرة سماعات عن الأرض، قطبت السخاء العظم من الناس"⁵ فهذه الكتلة الحزبية استدرجت أصوات الناس بداعي نشر تعاليم الدين والقيم، وذلك

للحفاظ على كل ماله علاقة بباقي الأمة الإسلامية والعربية المحافظة في المشرق.

ثم تنتقل إلى انطلاقة شرارة العنف "هذا العام 1994 عام لا مثيل له أكثر ما اکتوت به العامة بنيران الظلم والتعسف، كل تربة وكل خصب، كل جبل وسهل، شهد فعل وعمل متطرف"⁶ ففي هذه الفترة شهدت البلاد أعمال عنف كانت مسارحها ربوع الوطن.

وبما أنّ العنف شكّل تيمة العمل الروائي، يزداد التشبث بهذه التيمة، ودون الخروج عن نمطية سير الأحداث "فضائع ومآسي تضرب ربوع القرى المجاورة والدّمار الذي يحققه العدو أضحى حقيقة"⁷ فهذا الحدث الروائي يُجسد تلك المعاناة التي عاشها الشعب الجزائري.

تتواصل سردية أحداث الرواية مُتبعة التسلسل الزمني للأحداث الواقعية التي مرت بها البلاد، مع دمجها بشخصيات روائية من نسج خيال الروائي، ويشير إلى فترة أخرى من فترات العشرية "هو عام 1996 الناس تتذوق علقم الأيام يوما بعد يوم"⁸ فمرارة الأيام التي يتجرعها الجزائريون مازالت متواصلة، وتنتقل بعض من تفاصيلها بتحريك شخصيات الرواية.

يتواصل سرد الأحداث إلى أن تصل ذروتها، وبذلك تصل الروائية بؤرة الأحداث إلى سنة 1998 هذه السنة نُسب إليها ظهور الديمقراطية "إنّه عهد الديمقراطية، أين ظهرت على السّاحة الوطنية كتل حزبية واسعة النطاق... هو ذا عام 1998 سير أيامه يقارب ساعة متناقلة التّواني"⁹ في إشارة إلى زمن المصالحة، والذي سمته الروائية بـ "عهد الديمقراطية" فهذا العهد تعددت فيه الأحزاب، لكن وتيرة الزمن متناقلة، وتواصل الروائية تطرقها لهذا الحدث "في الصّباح شهر أفريل يقوم الناس للادلاء بأصواتهم"¹⁰ وهي إشارة لبدء فترة استقرار جزئي للأحداث في المدينة، أما بالنسبة للشخصيات الروائية، والتي تتميز بها الأحداث وتتسارع بقيت متواصلة، بأحزانها وأفراحها، فهذه

الشخصيات الورقية، تتحرك وفق ما يُمليه عليها خيال الروائية، وتُبيحه الأحداث وسيرورتها السردية.

لا فرق بين الأيام والفصول والسنوات أثناء الحقبة السوداء من حياة الجزائريين "الشقاء على نهاية من عام 199 وعلى عتبة الاضمحلال"¹¹ فالعنف طغى على أيام الجزائريين حتى أصبحت تلك المجازر والمآسي والمعاناة تشكل شيئا نمطيا في حياة الجزائريين وأمرًا معتادا.

3. تشظي الهوية وجدل الانتماء في رواية "لص في مملكة الأحرار":

الرواية بها الكثير من ملامح الهوية والانتماء، لكن هناك طرف آخر يعكس صورة أخرى، وهي المناداة بعدم الانتماء والولاء، ومن خلاله يظهر هذا التباين من حيث أنه جزء منه أو غير ذلك، ويجسد شرخا في الهوية ككل، هذه الهوية التي عبارة عن "سمات مميزة للكاتب، أو الفنان، تبرز في نتاجه، وتُشيع لونا معيناً... وهي أيضا مجموع الخصائص المميزة لأثر فني أو لمجموعة من الآثار"¹² وقد تخضع الهوية إلى أيديولوجيات معينة والتي تتمثل في "مجموعة من الأفكار والمفاهيم والمعتقدات والمبادئ التي تعكس حاجات وطموحات شخص أو جماعة أو ثقافة ما"¹³ فالهوية دائما تُبنى على أفكار وتعارضها أفكار أخرى، هذه الأفكار تختلف باختلاف أيديولوجياتها.

فالروائية حينما رأت البلاد تتوجه نحو الأسوأ، وأشار إلى ذلك "يوم بعد يوم تغرق البلاد في ضلال الضياع"¹⁴ فهذا الانتماء للوطن هو الذي يُرسخ فكرة التحصر والحيرة بسبب ما الت إليه حال البلاد، ولإظهار جزء من اللحمة التي شهدتها البلاد، والتي تشكل مظهرا من مظاهر الهوية "ما هو بالوقت الطويل حتى النف الشعب حول ما له... والتمس فيه مبتغاه"¹⁵ وهنا يظهر نوع من التشظي، فاللحمة جسدت مظهرا من مظاهر الهوية، لكن الانتساب هذه المرة لم يكن ليُرضي الأطراف كلها، فالسلطة غير راضية بهذا التكتل، مما شكل تصدعات في الهوية، فالأفكار المعهودة تغيرت والولاء للسلطة المعهودة زال

وظهرت ولاءات أخرى شكلت هوية أخرى موازية للهوية الأم. ولظهور هذا التغير الجديد وهذا التصدع الحاصل. تمظهراته "هؤلاء هم المؤمنون بالموت في سبيل الحرية لأنها أشرف من الحياة في ظل الاستسلام" ¹⁶ فهذا القطب الثاني ممن انتسبوا إلى أيديولوجيات جديدة، ورأوا فيه استسلاما، لكن سرعان ما تظهر نظرة الكاتبة، وخلفيتها وأيديولوجياتها، حيث تصف الطرف الآخر (الإرهابيون) بصفات تقلل من شأنهم وتحتقرهم "هذا ما يسمح للجزدان بالخروج من الجحور... توتر وترقب للمصائب، بين الموت والفقدان... الأشباح تظهر في الليل... الأوغاد يستغلون كل ظرف ليقمعوا وينهبوا ويسفكوا... إنهم أصحاب الليل" ¹⁷ فهذه الصفات ترى في أن هؤلاء لا يملكون مقومات الهوية والانتماء بل هم أعداء الوطن.

لكن لم تلبث الكاتبة طويلا، وسمت الإرهابيين بالصيادين، رغم أن الصيادين لهم جانب إيجابي، وهو الظفر بالطرائد "الصيادون ثائرون بعد قتل نائب رئيس الكزما «سي خليفة بن عايدة» عنصر خطير من أبناء المنطقة انتهت أيامه على أيادي رجال الأمن في كمين نصب له بإحكام" ¹⁸ لقد أطلق مصطلح (الصيادون).

على الإرهابيين، وأخبرت الكاتبة بأنهم (ثائرون)، فالثورة لا تكون إلا ضد المستعمر، ولا يفجرها إلا أصحاب القضايا العادلة، وهذه الصفات نسبت إلى الإرهابيين، فكأن هناك انفصاما في الهوية، حيث أن الطرفين اللذين تتعارض أيديولوجياتهما، ومن وراء هذا التعارض يحدث التصدع في الهوية لأبناء الوطن الواحد.

ولا يمكن أن تتجلى الهوية، إلا من خلال الثقافات والعادات والعرق المشترك، رغم بعض الاختلافات الطفيفة، وقد ظهر في النص الروائي "ولأن بالبلاد أقليات يضمن لها موقفها الظاهر، ميزابية وتوارقية وأخرى بربرية حرة تصل في مجملها 25 بالمائة" ¹⁹ فهذا التعدد من حيث الانتماءات العرقية، هو

شكل بارز من أشكال التعدد الهوياتي والذي بقي لقرون وأزمان طويلة يقبع تحت ظل الهوية الأم، وتُسهّم هذه الأقليات في ترسيخ مبدأ الانتماء، ولها اليد الطولى في كل طارئ يطرأ على البلاد.

والانتماء بوصفه انتساباً هو "الاعتزاء إلى قبيلة، أو مكان أو وطن أو نحوه"²⁰ فهذا الانتماء للوطن ظهر جلياً في مواضع متعددة من الرواية منها "أما نحن فإخوة دما وعرقاً، أنفساً وأجساداً منا الأخ ومنهم الخائن"²¹.

وهذه العبارة التي تتحدث عن الأخوة وعن العرق الواحد، واعتبار الطرف الآخر (الارهابيون) بالخونة، جسدت فكرة الانتماء، وأظهرت شكلاً من أشكال الهوية.

أما فيما يخص معاملة الإرهابيين لأطياف الشعب، فقد أشارت الروائية إلى ذلك "بالفعل قد آسأوا بصنيعهم هذا إلى أمتنا الجزائرية شبرا شبرا وآهة آهة أمة بكى فيها الصّغير والكبير، حتى الرّضيع... نهش لحمه بخنجر المذنبين فأظهروا بذلك عداوة للشعب والحرية والأحرار، بلد المليون ونصف المليون شهيد تكتوي للمرة الألف وبأيادي شعبها وصخر أراضيها"²² وهذه العبارة اختزلت مدى إحساس الروائية بالانتماء إلى هذا الوطن، والذي ضحى من أجله الملايين، وهي أجل صور الهوية والانتماء.

أما اعتبار الإرهابيين ممن خانوا وطنهم وتكروا لماضيهم، وشكلوا طفرة هوياتية في بنية المجتمع عموماً والهوية الأم ككل، والتي تنتمي إليها شرائح المجتمع، وتجمع الكاتبة أنّ والوطن له هويته وأنّها أمة موحدة "خطاب للأمة خطاب توحيدي"²³ ومن بين ما تُملّيه أشكال الانتماء هو الادلاء بالأصوات وعالم الانتخابات "في صباح شهر أفريل يقوم الناس للادلاء بأصواتهم، الواجب الوطني يناديهم"²⁴ فالانتخابات تشكل مظهراً من مظاهر الانتماء إلى هذا الوطن، وتُجسد مبدأ لإثبات هوياتي بحت، فالواجب الوطني لا ينادي إلا المنتمين للوطن الواحد ومن اشتركت فيهم ملامح الهوية الواحدة.

ففي تلك الفترة من تاريخ البلاد، أصبح للهوية والانتماء تصدعا، تمثل في خيانة الطرف الآخر (الارهابيون) والعمالة لأيديولوجيات خارجية، وأصبح الارهابيون يرون في من يدعو للوحدة وللتشبث بأواصل الوطن خائنا عميلا وقد تجلى ذلك من خلال الحوار الذي دار بين أحمد الشخصية الرئيسية في الرواية والعساكر الذين هاجموا مواقع الإرهاب في الجبال، وفي المكان الذي أطلقت عليه تسمية «العرجة» "يصيح يا أوغاد يا رعايا الدولة وكلاب ... يا حركي وسراق" ... فأحمد الإرهابي يرى أن العسكري الذي يؤدي واجبه تجاه وطنه سارقا وحركيا، وهذه نظرة أخرى تجسد التشظي الذي وقع في الهوية والانتماء وصار أبناء الوطن الواحد يرون من خلاله تعددا هوياتيا في البيئة الواحدة.

4. طغيان تيمة العنف في رواية "الص في مملكة الأحرار": شهدت الرواية

كما هو حال الوطن تغيرات، تجسدت فيما طرأ على مضامينها وموضوعاتها فهول وهلع الجزائريين أثناء العشرية السوداء، وكتبته الكتابات الروائية بنقل تلك الأحداث بما حملته من آلام وأحزان وآهات، وسبب كل هذا هو الإفراط في العنف، حيث أن هذا الأخير تيمة الكتابات في تلك الحقبة، والتيمة تعني الدلالة "على المضمون الدلالي؛ يعني الموضوع الذي يتطرق له الكاتب"²⁵ ويمكن أن نعرف التيمة بشكل أدق ويتعلق بالجانب الذي يركز عليه في البنية السردية حيث "يمكن أن تكون التيمة مركزة على الفواعل، الأشياء أو الوظائف، أو موزعة بالزيادة والنقصان على عناصر البنية السردية"²⁶.

ولقد ظهرت هذه التيمة من بدايات أحداث الرواية، وقد نسب العنف في تلك الفترة إلى الأعمال الإجرامية والتي يُقدم المخبرون على ارتكابها، حيث وصفت الكاتبة الواقع في نهاية الثمانينات "الواقع ينبض مرارة، والأنفاس تبكي... وتصرخ من إحكام القيود المكبلة"²⁷ ولقد كانت هذه العبارة في الصفحة الأولى من الرواية، وهي إشارة إلى الضغوط التي تعرض لها سكان هذا البلد، وقد يدفعهم إلى التملص في أي فترة، وسبب هذه الضغوط هو إحكام السيطرة على

أفراد المجتمع، وهي توطئة لباقي الأحداث، وقد وافقت تيمة العنف النفسي كلمة «مرارة»، فالمرارة تعني الكثير من الآلام .

ثم تعلن عن بدايات الفعل الاجرامي "هذا العام من 1994، عام لا مثيل له أكثر مما اکتوت فيه العامة بنيران الظلم والتعسف، كل تربة، كل خصب، كل جبل وسهل، شهد فعلاً وعملاً متطرفاً"²⁸ العمل المتطرف ولهيب النار والاكتواء بها، كان نتيجة العنف الذي شهدته البلاد في هذه السنة، فالأعمال الإجرامية لم تسلم منها ربوع الوطن جبالا وسهولا وغيرها، فالعنف ساد وطغى على كل شيء.

وواصلت الكاتبة وصف أعمال الإجرام، حيث تطرق إلى أعمال العنف والقتل التي تعرض لها الشباب الذي يؤدي الخدمة الوطنية "في أول ليلة منه قعدت الأيادي الآثمة على عيون شباب القرية، أربعتهم عادوا في عطلة إلى أهاليهم من الخدمة، أصبحت جثثهم مرمية على قارعة طريق أشجار البرتقال جريمة بشعة عكست بشاعتها وجوه الضحايا تدت رؤوسهم ... ثياب ملطخة بالدماء ... مناظر كلها بشاعة وفظاعة"²⁹.

تواصل الروائية حديثها عن سجل العنف السائد على الرواية " لقد قتل المير هذا الصباح وفي وضح النهار، وأن القاتل من أهل الدار، صاحب الخطب الذي لا يخيب والسهم الجفل من لا يحفل بالعواقب"³⁰ فيد الإرهابيين مرة أخرى "قساوتهم وجبروتهم دمروا بيوتا وأحرقوا أوصالا"³¹ فالقسوة والجبروت صفتان للإرهابيين، وهي ما جعلتهم يدمرون بيوتا ويحرقون كل شيء، حتى تواصل الناس فيما بينهم قضى عليه تفشي الإرهاب، في كل من قرية "الحاج عابد" وماهي إلا مثال عن بقية ربوع الوطن مدنا وقرى ومداسر .

كما أن إقحام شخصيات الرواية الرئيسية في الأحداث المأساوية، قد جعلها تلعب أدوارا تحاكي قصصا واقعية حدثت في تلك الفترة "لقد تولى الحكم في المجموعات المسلحة...عنصر جديد يدعى «بيسة» هذا اللقب الظاهر في

حين خف الحقيقي³² في إشارة إلى أحد الشخصيات الرئيسيّة «أحمد»، فأحمد ما هو إلا صورة

للشباب الجزائري المغرر به، والذي أراد أن يتهرب من وسط سئم من البقاء فيه، بحجة أو بأخرى، فهرب من قريته وأقدم على معاداة أهله والوطن وأبنائه. وقد كان هذا الشاب أحمد متابع من طرف الأجهزة الأمنيّة، خاصّة الشرّطة "كان وقع الاسم على مسامع رجال الشرّطة كالصّاعقة التي تنساب بدون سابق اشعار ... هو أحمد المافيا أليس كذلك المدعو "بيسة"³³.

فخبر ناشري الرّعب والعنف أصبح يشكل خطرا على أبناء البلد، وأصبح مطلوبا عند الجهات الأمنيّة.

ويعم العنف في أغلب أيام الجزائريين " الذبح والقتل والسّطو في كل حين... مثل ما حدث مع فوزيّة... امرأة مطلقة ذات الثلاثين ربيعا أم لولد يتجاوز العاشرة من العمر... رميت جثة هادمة بعدما نالوا منها"³⁴.

وما أكثر شبّيات فوزيّة في تلك الفترة الحالكة من حياة الجزائريين.

فهذه التظاهرات من العنف صارت ضمن نمطيّة الأحداث، وأمرنا معتادا في الحياة اليوميّة، ومن لم يشهد جريمة في يومه، شاهدها على شاشة التلفاز "ومثلما ترون على مرأى أعينكم، وعلى شاشات التلفزيون فإن الموت قد فتك بجزء كبير من أبناء هذا الوطن الغالي"³⁵، وهو حديث على لسان أحد الشخصيات الرئيسيّة للرواية «سي الطاهر»، ومن خلال هذا الخبر نكتشف أن محن الوطن في تلك الحقبة تناولتها وتداولتها حتى الجهات الإعلاميّة، فأصبح الإرهاب صفة كل جزائري عند الكثيرين في بقاع الأرض.

ومن خلال هذا فإنّ عالم رّواية "الص في مملكة الأحرار" كله، أصبح تيمة عنف وإجرام يتكرر في كل مكان وفي كل لحظة.

ثم تختتم الرّوائية بالقول إنّ مجال العنف غير باق، لأنّ هناك حرّيّة وأمان ينتظران أبناء هذا الوطن، والذين حافظوا على هويتهم ودافعوا واعتزوا بولائهم

للوطن، لكن الحرية لا تتأتى إلا بدفع أثمان باهظة، جاء في الرواية "إن الحرية باب محكم الاقفال، لا يدخل منه إلا من دميت أياديه من كثرة الطرق في عزم وثقة وإصرار"³⁶ وهذه إشارة إلى أن دوامة العنف لن تدوم، وستزول ويحل محلها الحرية والأمن والأمان، ولكن لهذا كله ثمن وتضحيات وإصرار.

5-خاتمة: عانى الشعب الجزائري ويلات العنف والإجرام أثناء ما يُعرف بالعهريّة السوداء، قد صاحب تلك الفترة انشطار وتشظي في الهوية، وذلك من خلال رغبة البعض في إعلان عدم البقاء تحت حكم الحزب الواحد والخلاص من قادة البلاد معتبرين ذلك خيانة وعبوديّة للحكام، وأنّ الهوية الحقيقيّة للشعب الجزائري ليست هي الهوية التي ينتمي إليها الحكام، وتدعو إليها الدولة ضمن وحدتها؛ بل إنّ الهوية التي يطمحون إلى تثبيتها تكون مقتبسة من شعوب مشرقية، أو إسلامية متشددة. وقد تبناها ودافعوا عنها، وسقطت الكثير من الأرواح لأجل زرعها من الطّرفين، وسفكت دماء وأحرقت بيوتا ومؤسسات وكل هذا لتهربهم من كل ما له علاقة بحكام البلد، وقد صاحب ذلك تصرف بعض الأقليات التي يدعم بعضها أيديولوجيات وجهات خارجيّة، مجسدة بذلك تجليات مظاهر اللا انتماء وتشظيا هوياتيا، ويحن البعض إلى أصولهم، وترجع فيه ملامح جديدة تتجاوز الهوية الأم للوطن الواحد.

نتائج:

- ملامح الهوية بارزة من خلال شعور الرّوائية بالانتماء لهذا الوطن، ومن خلال الانفعالات المتعلقة بكل ما يشع بالوطنية " الواجب، الوطن، أرض طاهرة، شتم لا متناهي للمغرر بهم والإرهابيين ونعتهم بأبغض النّعت؛ -التشظي في الهوية كان من خلال التهرب من سلطة الحكام لا أكثر، ومن خلال الانقسام الذي حدث حتى في العائلة الواحدة، على غرار المداشر والمدن، وأبناء الوطن عموما؛

- كانت تيمة العنف سائدة على البنية السردية الكبرى للنص الروائي، بسبب أعمال الإجرام والقمع والقتل التي يقوم بها الطرف الآخر والذي لا يرغب في البقاء تحت حكم من يعتبرهم غير مؤهلين لقيادة وحكم البلد، أو الأخذ به إلى بر الأمان؛

- التشظي الهوياتي سببته أفعال وتصرفات الشخوص الكائنات الورقية كما يحلو لبعض المنظرين والنقاد البنيويين تسميتها، والتي من خلال الفنيات التي تستعملها الكاتبة في تجسيد أدوار الشخصيات ومن خلال تطور الأحداث وذلك لغرض محاكاة الواقع المرير في تلك الفترة؛

- محاكاة شخصيات حقيقية حضرت الوقائع، وعاينت المشاهد ووقعت الأحداث على مرأى من أعينها، فتلك التقسيمات والانتماءات هي ما جسّد هذا التشظي الهوياتي. فالتعالق بين الحقيقة وخيال الراوي في تجسيد الشخصيات وأدوارها كان بارزاً في هذا العمل الروائي؛

- أسندت أغلب الأحداث المتعلقة بالتخريب والعنف لشخوص أقرب للواقع وهذا للإشارة إلى أنّ الأحداث مقتبسة من واقع مرير ومستوحى من أحداث واقعية.

توصيات:

- إطلاق العنان لأقلام الأدباء وخاصة الرواة منهم لنُلم بما عجز عنه الإعلاميون والمؤرخون نتيجة الضغوط المفروضة عليهم؛

- تشجيع المبدعين ممن ترسم فيهم ملامح الموضوعية في نقل أحداث وطنية وتاريخية في قوالب أدبية، تبحث في صغائر الأحداث والشخصيات وشحنها بما تستحقه وفق أفق خيال الروائي الغير متناهية؛

- لتتعم وتكمل الأعمال الأدبية بالنجاح وبالتثمين وبموازرة كل النقد ومواساة الدارسين يجب أن تتسم بشعرية النصوص الأدبية.

6. قائمة المراجع:

مدونة البحث:

- بوشاقور إزدهار: لص في مملكة الأحرار-رواية-، أطفالنا للنشر والتوزيع، الجزائر العاصمة، الجزائر، دط، 2012.
1. بوشاقور إزدهار: لص في مملكة الأحرار-رواية-، أطفالنا للنشر والتوزيع، الجزائر العاصمة، الجزائر، دط، 2012. بول ب أرمسترونغ: القراءات المتصارعة (التنوع والمصادقية في التأويل)، تر: فلاح رحيم، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2009.
2. عبد الله أبو هيف: الإبداع السردى الجزائري -دراسة-، عن وزارة الثقافة، الطباعة الشعبية للجيش، الجزائر العاصمة، الجزائر، دط، 2007.
3. جبور عبد النور: المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط2، 1984.
4. نواف نصار: المعجم الأدبي، دار ورد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007.
5. اميل بديع يعقوب وميشال عاصي: المعجم المفصل في اللغة والأدب، المجلد الأول دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1987.
6. رشيد بن مالك: قاموس مصطلحات التحليل السيميائي للنصوص، دار الحكمة القاهرة، مصر، د ط، 2000.

7. هوامش:

- ¹ ول ب أرمسترونغ: القراءات المتصارعة (التنوع والمصادقية في التأويل)، تر: فلاح رحيم، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2009، ص180.
- ² عبد الله أبو هيف: الإبداع السردى الجزائري -دراسة-، عن وزارة الثقافة، الطباعة الشعبية للجيش، الجزائر العاصمة، الجزائر، دط، 2007، ص159.
- ³ بوشاقور إزدهار: لص في مملكة الأحرار-رواية-، أطفالنا للنشر والتوزيع، الجزائر العاصمة، الجزائر، دط، 2012، ص05.
- ⁴ -الرواية: المصدر نفسه، ص06.
- ⁵ -الرواية: المصدر نفسه، ص06، ص07.
- ⁶ -الرواية: المصدر نفسه، ص09.
- ⁷ -الرواية: المصدر نفسه، ص51.

- ⁸ الرواية: المصدر نفسه، ص58.
- ⁹ الرواية: المصدر نفسه، ص99.
- ¹⁰ الرواية: المصدر نفسه، ص115.
- ¹¹ الرواية: المصدر نفسه، ص81.
- ¹² جبور عبد التّور: المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط2، 1984 ص287.
- ¹³ نواف نصار: المعجم الأدبي، دار ورد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007 ص31.
- ¹⁴ الرواية: المصدر نفسه، ص05.
- ¹⁵ الرواية: المصدر نفسه، ص06.
- ¹⁶ الرواية: المصدر نفسه، ص14.
- ¹⁷ الرواية: المصدر نفسه، ص46. إلى ص50.
- ¹⁸ الرواية: المصدر نفسه، ص52.
- ¹⁹ الرواية: المصدر نفسه، ص07.
- ²⁰ اميل بديع يعقوب وميثال عاصي: المعجم المفصل في اللغة والأدب، المجلد الأول دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1987، ص239.
- ²¹ الرواية: المصدر نفسه، ص53.
- ²² الرواية: المصدر نفسه، ص53.
- ²³ الرواية: المصدر نفسه، ص53.
- ²⁴ الرواية: المصدر نفسه، ص144.
- ²⁵ رشيد بن مالك: قاموس مصطلحات التحليل السيميائي للنصوص، دار الحكمة القاهرة، مصر، د ط، 2000، ص237.
- ²⁶ رشيد بن مالك: المرجع نفسه، ص06.
- ²⁷ الرواية: المصدر نفسه، ص05.
- ²⁸ الرواية: المصدر نفسه، ص09.
- ²⁹ الرواية: المصدر نفسه، ص12.
- ³⁰ الرواية: المصدر نفسه، ص44.

³¹ الرواية: المصدر نفسه، ص53.

³² الرواية: المصدر نفسه، ص61.

³³ الرواية: المصدر نفسه، ص93.

³⁴ الرواية: المصدر نفسه، ص93.

³⁵ الرواية: المصدر نفسه، ص91.

³⁶ الرواية: المصدر نفسه، ص54.

تِيْمَة الأم بين التَّقْدِيس والتَّدنِيس في رواية "رمانة" للطاهر وطار
The mother's theme between sanctification and
desecration in the Novel "Rumana" by "Taher Ouatar"

أ. أحلام بوزيان ♥

المُعَرَّف الرِّقْمِي للمقال: DOI 10.33705/0114-027-002-006

تاريخ الاستلام: 2024-04-18 تاريخ القبول: 2024-07-31 تاريخ النشر: 2025-06-15

ملخص: تشذرت الرواية الجزائرية الجديدة عن تلك القوالب الكلاسيكية التي قيدت سيولها الإبداعية وحصرتها في جوف التقليد، وراحت تحاith الحياة الواقعية بمختلف جوانبها كمحاولة منها لمحاكاة الواقع المعيش وتجاوز أزماته التي توقظها المرأة بشكل ما، محولة إياها لمحور مركزي في جل الكتابات السردية. لكن قليلا ما صادفنا حضورها القومي كنسق أمومي ما حثنا على البحث في تجليات تيمة الأم كنسق سامي وعفيف يصل لدرجة التقديس، وبين دونيتها وانحطاطها في الركب الإنساني، وقد حوت رواية "رمانة" للطاهر وطار كلا النسقين المتناقضين المخضرمين في زمن الاستماتة من أجل الخبز ثم في سبيل الثورة، والتي استعارت من الأم وسيلة إيحائية لتمرير المغازي التاريخية.

كلمات مفتاحية: الأمومة؛ الرواية؛ التيمة؛ الأدب الجزائري؛ الطاهر وطار.

Abstract: The new Algerian novel broke away from those classical templates that restricted its creative flows and confined it to the hollow of tradition, and began to circumvent real life in various aspects as an attempt to emulate living reality and overcome its crises that women awaken in some way, turning it into a central axis in most narrative writings. But few of us have come across her strong presence as a maternal figure, while she is portrayed as a lover or as a mistress in narrative works as a reaction to the sexual initiation attached to most of them.

Keywords: Motherhood; the novel; The embedded format; Algerian literature; Taher ouattar.

1. مقدّمة: ولدت الرواية من رحم الواقع المعاش محاولة لملمة تفاصيله الاجتماعية والنفسية والسياسية والتاريخية في قالب أدبي يتمشى والتطورات الزاهنة، فراحت تقلد آلة التصوير الفوتوغرافي في رصدها لمعضلات الأمة وشوائبها بغية توثيق زمكانية النسق اللغوي الذي ترعرعت فيه لأنها مقطع مجتمعي مصغر. لكن هذا لا يعطيها ميزة التمثيل الدقيق للحياة الحقيقية لأنها في النهاية متخيل سردي يحاول التأقلم مع الواقع، وهو ما لمسناه في المنجز الروائي الجزائري الذي انخرط في جو التناقضات المترتبة عن الأزمات المحلية والحروب الخارجية وما يفرضه الوعي الجمعي من رؤى نمطية، دفعته في نهاية المطاف إلى تشكيل نسق تخيلي عن شخوصه المحركة للعبة الحكيم. ولأنّ النص لا يمكن أن يخلو من تواجد الأم -ولو بشكل عارض- بصفتها عماد المجتمع ومربيته، بصلاحها استقام وبفسادها سقط، وقع علينا محاكاة تيمتها في المتن الروائي الجزائري متخذين من رواية "رمانة" للطاهر وطار نموذجا محاكيا نفتي بواسطته أثر سؤالنا: "كيف تجسدت تيمة الأم في الرواية الجزائرية؟".

2. تحديد المفاهيم:

2. 1. التيمة **Thème**: جاء في لسان العرب أن "التيمة بالكسر، الشاة تذبح في المجاعة والايتم ذبحها (وهو مذكور في الهمز) وقيل التيمة الشاة الرائدة على الأربعين حتى تبلغ الفريضة الأخرى. وقيل الشاة تكون لصاحبها في منزله يحتلبها هي الأخرى وليست بسائمة"¹، والتيمة أو التيمة ما يعلق على الرضيع من خرائز وقطع قماشية صغيرة وملفوفة بغية صد شر الحاسدين². وبالتالي اقتصر مفهومها العام على الجماعة وما تبتغيه في سبيل درء السوء (مجاعة، حسد) وجلب المنفعة بصفتها وسيطا روحانيا يشكل حاجزا منيعا بين المرء ومن حوله.

ما لبث المصطلح أن اصطبغ حلة أخرى وأصبح يعرف بالموضوع أو "الدعوى أو الحجة أو المبدأ الذي قد يفصح عنه العمل الأدبي، إما بصورة خفية، في غضونه أو بصفة عامة"³، فهو انعكاس للواقع بمتخيل وصفي يحاكي الرؤية الذاتية لصاحبه بمنظار جمعي يحقق ابداعا فنيا يكمل تجربته البشرية ويفسر رؤيته للعالم⁴.

يعدّ الموضوع "مبدأ تنظيم ملموس ينتظم حوله عالم بكامله وينمو، فالتيمات الرئيسية لعمل أدبي تلك التي تشكل معماره اللامرئي والتي نجدها تتكرر باستمرار في العمل بوتيرة ظاهرة واستثنائية، ويشير هذا التكرار للهاجس الذي يمتلك الكاتب"⁵، فهو بنية تتلبس النص وتسيطر عليه دون أن تتحول إلى مغزى أو معنى⁶ تكاد تكون أشبه بفكرة توطد نسيج النص وتحقق وحدته بتكرارها علنا في سطره أو بتداولها خفية في ثناياه معبرة عن منحى أيديولوجي أو اجتماعي أو نفسي يتحكم في لا وعي صاحبه ويتداعى في كتاباته.

2. 2. الرواية الجزائرية: ذكر أن أصل كلمة "رواية" من الفعل: "روى الحديث، والشعر يروي رواية وترواه"⁷ ويقال في المعجم الوسيط: "الراوي: راوي

الحديث أو الشعر: حامله وناقله (ج) رواية⁸ فهي تشير إلى حمل وتناقل الأخبار وتواردها بين الناس. ومع مرور الزمان وتبدل الأحوال تماهى مفهومها إلى ما يعرف بكل "نص سردي"، تعتبر الحكاية نواته الأساسية وتتميز بلغة تثير اللذة والإحساس بالجمال، وله مجموعة من القواعد النظرية التي تميزه عن الأجناس الأدبية الأخرى مثل: الحكمة والشخصيات والمكان والزمان⁹، وهكذا احتلت الرواية العالم الغربي منذ القرن السادس عشر واجتاحت الأدب العربي منتصف القرن التاسع عشر وباتت ذات حظوة بين النخبة والعامّة لما أبرزته من وعي ثقافي وفكري وقومي وأدبي يتماشى والتحرر الشعبوي الذي عرفته البلدان العربيّة آنذاك¹⁰.

وبسبب طبيعتها الهلامية تلاحمت بأجناس أدبية وفنية أخرى أظفرت عنها طفرات سردية جديدة "تتخذ لنفسها أفوجة وترتدي في هيئتها ألف رداء وتتشكل أمام القارئ تحت ألف شكل"¹¹ كحقل "فسيح من الكتابات التي تتخذ لها سيرة الاقتدار على التفتح على كل أشكال العبقرية، بل على كل الكيفيات. إنها ملحمة المستقبل، وربما تكون الملحمة الوحيدة التي ستحتويها التقاليد منذ الآن"¹². فهي تعانق الأدب الجزائري من خلال "حكايات العشاق في الحب والاشتياق" التي ألفها "محمد بن براهيم" المكنى بالأمير مصطفى سنة 1849م¹³ والتي امتزج فيها الطابع العامي بالفصيح متممة بأسلوب فني بديع أقرب إلى القصّة الطويلة من الحكاية الشعبية، لتكون ميلادا للرواية العربية الحديثة على مستوى الوطن العربي¹⁴.

لكن حصلت نقلة نوعية بعد مجازر الثامن ماي 1945م، وأوقظ الحس الوطني، فأقسم الكتاب على تبني الفكر التحرري والاصلاحي ك"أحمد رضا حوحو" في روايته المعادية للذكورة والمنادية بتحرر المرأة من القهر والتسلط: "غادة أم القرى" سنة 1947م، و"عبد الحميد الشافعي" في رواية "الطالب

المنكوب" الذي تخطى العوز والفقر والسجن القمعي مرتحلا إلى الزيتونة الخضراء ناشدا العلم هناك، متعلقا بفتاة أحلامه التونسية التي يتزوجها بعد عودته لأرض الوطن، والصادرة سنة 1951م، وبعد ست سنوات صدرت رواية "الحريق" لمحمد ديب والتي أثنت للفعل الثوري وأيقظت شعلته بنفوس الجزائريين، على غرار رواية "رمانة" للطاهر وطار¹⁵.

بيد أن أعمالهم الروائية "لم تتطور صوب اتجاهات فنية واضحة بل ظلت مجرد محاولات معزولة لم ترق إلى المستوى المطلوب، وهذا الموقف يتناسب والظرف التاريخي السائد، والدارس لهذه النتاجات يلاحظ سيطرة المضامين الانفعالية التي تمجد الأحاسيس السطحية¹⁶ دون الغوص في القضايا الأدبية أو الأسلوبية أو الفلسفية تبعا لطبيعة التجربة السردية الفتية التي كانت في مرحلة التأصيل "لأن التجربة ومنطق التطور تؤكد لنا أن ظهور فن ما مكتملا طفرة واحدة أمر مستحيل لا يرام ولا يوجد على الأقل في ثنايا التجارب الماضية، الأمر الذي يجعل من التعقل العلمي قبول النصوص التي ذكرناها بوصفها مرحلة لا بد منها للوصول إلى مرحلة متطورة"¹⁷.

3. تجليات تيمة التقديس والتدينيس في رواية "رمانة":

3. 1. حول الزاوي: ولد "الطاهر وطار" بمدينة سدراتة في منتصف شهر أوغسطس من عام 1936م، وهو أخ لثلاثة ذكور يشغل والدّهم منصب كاتب بالبلدية، قرر أن يرسل اثنين منهم إلى المدارس الفرنسية واثنين إلى المدارس العربية التي كان من نصيب هذا الأخير الالتحاق بها، إلى جانب ترعرعه في مدرسة جمعية العلماء المسلمين بقرية "مداوروش" وانتقاله إلى قسنطينة فيما بعد ليصقل لغته وينميها في معهد الشيخ "عبد الحميد بن باديس"¹⁸، وما لبث أن برزت موهبته الكتابية ليصبح الأب المؤسس للرواية الجزائرية المكتوبة بالعربية بعد إصداره ثلة من الأعمال الروائية: اللاز، رمانة، الزلزال، الحوات

والقصر تجربة في العشق، عرس بغل، العشق والموت في زمن الحراشي الشمعة والدّهاليز، الولي الطاهر يعود إلى مقامه الرّكي، الولي الطاهر يرفع يديه بالدّعاء، ثم رحل في 12 أوت من عام 2010 وقد عانى من المرض العضال¹⁹.

2.3. ملخص الرواية: يسرد الكاتب مأساة فتاة مغرر بها، تدعى: "رمانة".

امتهنت الجنس وراثة عن والدّتها الأرملة التي لم يمنحها زوجها المتوفي ما تقتات به رفقة بناتها الأربعة من مهنته كبائع بيض متجول، فزوجت "علجية" وأبقت على البقية رفقتها لصغر سنهن.

تنتقل "رمانة" رفقة جارتها "مباركة" للعمل بمنزل تاجر الرّقيق "بوعلام" الذي يوهما بالزّواج ليقضي منها حاجته، بل ويمررها كبضاعة رخيصة لمعارفه وأصدقائه وخلانه، لكن بعد خيبتها تهرب من منزله ناجية بنفسها من لعبة القتل المباح لأجل الاستحواذ على ما تدره الأسرة من أرباح، وفي المدينة تلتقي بنائب مدير البنك "صالح" الذي يهيم بها حبا وينويها ضرة لزوجته الفرنسيّة، لكنه يفارق الحياة في حادث سير تاركا إياها رفقة شقيقتها في البيت الذي خصّصه لفرائسه من العشيقات، فتسجل أصغرهن "ريح" في المدرسة الفرنسيّة، وتستمر في البغاء لتأمين قوتهن اليومي.

نشأ الأقدار أنّ تتغير بوصلتها وتجد نفسها تساعد الفدائي المدعو "خالي" الفار من الشرّطة الفرنسيّة بعد أن استجد بها أن تخفيه في منزلها، فيعلمها القراءة والكتابة ويعرفها على معاني النّضال من أجل الحرّيّة، بل ويقنعها بتمرير الرّسائل الثّوريّة إلى المجاهدين بمقابل مادي، ناهيك عن مهنة صناعة الدّمي القماشية التي تسترجع من خلالها حلم شرفها المستباح، فتحس لأول مرة بقيمتها كأنثى بعيدا عن شبح الغرائز. لكن بطلها البدوي يستشهد بين يديها بعد أن ساعدها في أن تتزوج من تاجر تحف وتترك الرّذيلة.

3.3. طبيعة تيمة الأم في الرواية: منذ الأزل والأم رمز مقدس يتجلى في عظمة واجبها، فهي الأرض الشريفة التي تنجب من رحمها خيرة الشباب "فالأم مدرسة إن أعددتها أعددت شعبا طيب الأعراق"، وإذا ضاعت الأم وانحرفت عن الصواب تبعها الأبناء في مجرفة الانقياد في زمن التجهيل والأمية والفقر المدقع، وهذا ما لمسناه في أرملة بائع البيض المتجول التي انقطعت بها أسباب الرزق الحلال. -حسب السارد- فشقت درب الهوى محولة من كوخها القصديري مرتعا للزديلة في سبيل سد الرّمق وبلع الجوع: "خرجت أمي المسكينة تبحث عن عمل، يوما وثانيا وثالثا... وعاشرا، ولكنّها كانت في كل يوم تعود بقاذورات تلتقطها من مزابل أسواق الخضار... فانفتح باب كوخنا على مصراعيه.. كانت أمي جميلة، وكنت أجمل منها بكثير... واستقبلناهم، تمنعت أياما ثم تحكم كل شيء"²⁰.

تبخرت الصورة النمطية المقدسة للأم واندثرت في أحوال القرية النائية لرمانة، بل وتلاشت السمة الإنسانية -وربما الفطرية- في دفعها لابنتها وتشجيعها على ممارسة الزنا بمرأى منها، "أحسست برجفة في ركبتى وقشعريرة رهيبة، تشبه تلك التي اعترتني ليلتي الأولى مع البحار، عندما رفض أن ينام إلا معي، وأخرج خنجرا وكل ما معه من نقود وأشياء ثمينة يقدمها لأمي من أجلي، فأومأت لي برأسها: -قدر ربي يا رمانة لعزيزة"²¹ فما هي تحثها وتشجعها على ارتكاب الخطيئة وهي ابنة ستة عشر ربيعا، واضعة مبرر العوز حجة واهية لتبرير فعلتها، فبلغت في موقفها هذا ذروة الدنس والقبح اللذين لا يقترنان بأي شكل بأخلاق الأم.

بينما يتراءى شبح الأمومة في أخيلة رمانة وشبقها للزواج من أي رجل تلتقيه وإن كان وحشا متتكرا في ثوب آدمي، تقول وهي تتأمل المارة من شرفة المخادنة: "ومن يدري؟ قد أجلب له زوجا فاضلا... لا يهمني أن يكون شابا أو

كهلا أو شيخا... فقط لا يكون تاجرا أو سمسارا، أو صاحب مراقص... أنجب أطفالا، أريدهم ذكورا. أريدهم رجالا يحموني من الذل حين يموت زوجي...²² ومن هنا يبرز حلمها في أن تصير امرأة شريفة وسيدة فاضلة محترمة في زمن الذكورة والجبروت، إنها تسعى لعيش وهم الأيقونة الأمومية تطهيرا لآثامها حتى تغلب عليها هاجسها في مشاطرة زوجة عشيقها "صالح" دورها، إذ كانت تتفزز من نفسها وهو يخونها معها، بعد أن أثبتها ضميرها على فعلتها كلما جاء إليها: "ابتسمت وسيطرتُ على انفعالاتي، وخالج نفسي، وزوجته وأبنائه ينتظرونه وهو يحضر الخمر ويأتي ليعشيني"²³.

يبدو للبعض أن إنسانيتها الأنثوية تتحرك باتجاه هذه الغريبة الفرنسية، ولكن الحقيقة أن "رمانة" تنقص شخصيتها وتلعب دورها مع "صالح" كأنها هي، بل ومع أي رجل عابر لجغرافيتها في سبيل تحقيق حلم الأمومة الذي يشعرها بكينونتها، وهو ما دفعها للتغير نحو الأحسن رفقة "البدوي" الذي ألح عليها في أن تتعلم حرفة شريفة تستلها من الهاوية التي انغمست فيها، فيأمرها بإحضار قطعة قماشية ومقصا، تقول: "أحضرت له ما طلب، فصل جملا وحمارا وأرنبة وكلبا وعدة حيوانات، ثم أراني كيف أخطيها وأحشوها بالنخالة... وأكد لي أنني أستطيع أن أكسب قوتي من هذه المهنة السهلة، لم ينقطع عن اللاحاح والتأكيد حتى صنعت له أرنبة"²⁴. بل ولقنها الكتابة والقراءة وأدرجها كرفيقة في النضال فتلحفت رمانة بالأخلاق الفاضلة تحضيرا لتصبح أما بعد زواجها، متحولة من تيمة المدنس إلى المقدس وفق معيار الأهداف المرجوة من عملها كفتاة ليل أو كخياطة.

4. خاتمة: لقد استطاعت رواية "رمانة" أن تتقبل مختلف الأبنية، والأنساق الجمالية وقد وفقت في اختراق عالم الحداثة خلال تطويرها لأدواتها الفنية وتطويع لغتها خاصة السردية منها، وأدرجت تعقيدا في حبكةها، فاستطاعت أن

تعبّر على ما يعيشه الإنسان في واقعه الحالي²⁵ محايدة موضوعة الأمومة بطريقة جديدة تختلف عن المنظور النمطي، إذ كسرت المعطى الجاهز عنها والذي يفترض أن تكون عليه، وكشفت الستار عن المسكوت عنه من امتهان للدعارة وتناقلها بين الأم وابنتها، خالقا فجوة بين الضمير والرغبات المادية.

تعري لفظة "أم" المرأة من جوانبها السلبية وتلبسها بردة الفضيلة، لكن "وطار" خدش إطارها العام من خلال شخصية أم رمانة الأرملة الشابة العاجزة في كنف بناتها الأربعة، فتحول حنينها الفطري إلى لغم في هيئة باقة ورود ينفجر أمام أول ولادة، وقد سال لعبها الطامع في غير أوانه لتقدم "رمانة" الطفلة لجحيم السماسرة غير مبالية بالخناجر الصلدة الصدئة العفنة المتوجسة التي تخترق سحنها الطرية الغضة.

قدّم "وطار" مبررات عاتمة تدفع بالأم نحو الوقوع في براثن الإثم، وصور المجتمع يقسو عليها ويساومها ويقتحم عقر دارها غير مبالٍ بأنين رضيعتها "ريح"، وبرعشات "الفايزة"، وببراءة "رمانة"، بل كبل الواقع الذكوري "علجية" بالبرادعي الذي ركب وطائها مقابل عنزة هزيلة وبضع فرنكات تبخرت مع الأكل والشرب في بضعة أيام.

كافأ الروائي "رمانة" بمنحها صفة الرفيقة بدلا عن العاهرة وذلك فور انتسابها للنضال مخالفا بذلك كل الأنساق الاجتماعية والثقافية والدينية المحافظة وأعطى نظرة عميقة تحليلية لفساد مجتمع ما بعد الاستقلال بعد أن عايش تجاربه الحياتية مع الطبقات الكادحة²⁶، جاعلا من النعجة معادلا موضوعيا للضعف والاستسلام للذين شكلا قاسما مشتركا لرمانة وهي تأتمر بكلام تجار الرّق، وهو ما ظهر في قولها: "أستسلم له كالنعجة الحلوب"²⁷.

إن يمكننا القول إنّ الأم في رواية "رمانة" قد حوصرت بما تفرضه عليها فطرتها كإنسان مقدس من جهة، ومن جهة أخرى اصطدمت بواقع مقرز ينأى

عن الأخلاق السّامية، ويرتفع في الدّنس والقذارة، ما خلق لها صراعا نفسا (الرّغبة ≠ الضّمير) واجتماعيا (الطبقات المسحوقة ≠ الطبقات العاملة والبرجوازية) وماديا (المال ≠ الفقر) يخدم أيديولوجيّة استغلال القوي للضعيف بجميع السّبل المتاحة، ولو على حساب الإنسانيّة والنّزول إلى رتبة أدنى من الحيوانيّة في أسمى موافقها الأموميّة.

5. الهوامش:

- ¹ابن منظور: لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، مج 1، ط1، بيروت، لبنان. 2000. ص ص 251، 252.
- ²ينظر: المعجم الوسيط الميسر، دار الكتاب الحديث، الكويت، ط1، 1993. ص 76.
- ³محمد عناني: المصطلحات الأدبية الحديثة، الشركة العالمية المصرية للنشر، لونغمان القاهرة، مصر. ط3. 2003. ص117.
- ⁴ينظر: محمد مندور: الأدب ومذاهبه، دار النهضة، القاهرة، مصر. 1979. ص 9.
- ⁵حميد الحميداني، سحر الموضوع، منشورات دراسات سيميائية أدبية ولسانية (دراسة سال) فاس، المغرب. ط2، 2014. ص32.
- ⁶ينظر: خيرى دومة، تداخل الأنواع في القصة القصيرة: 1960-1990، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر. 1998. ص 128.
- ⁷ابن منظور، لسان العرب، ص 151.
- ⁸المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق، بيروت، لبنان. ط4، 2008. ص 384.
- ⁹علال سنقوقة، إشكالية السلطة في الرواية العربية الجزائرية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1996/1997، ص 11.
- ¹⁰ينظر: عبد الله إبراهيم، السردية العربية الحديثة: تفكيك الخطاب الاستعماري وإعادة تفسير النشأة. المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، بيروت لبنان، 2013. ص 167.
- ¹¹عبد الملك مرتاض، في نظرية الرواية، دار الغرب للنشر والتوزيع، الكويت 2005. ص16.
- ¹²عبد الملك مرتاض، في نظرية الرواية، ص 32.

- ينظر: صالح مفقودة، المرأة في الرواية الجزائرية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر. ط2، 2009. ص 45. ¹³
- ¹⁴ينظر: عمر بن قينة، دراسات في القصة الجزائرية (القصيرة، الطويلة)، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986. ص155.
- ¹⁵ينظر: عمر بن قينة، في الأدب الجزائري الحديث (تاريخاً أنواعاً وقضايا وأعلاماً)، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر. 1995. ص ص197، 198.
- ¹⁶أحلام معمري، نشأة الرواية الجزائرية المكتوبة باللغة العربية، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، وركلة، الجزائر. العدد20، 2014. ص60.
- ¹⁷محمد فايد، علي سحنين، أبحاث في الرواية ونظريات السرد، طكسيج للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر. 2014. ص61.
- ¹⁸ينظر: سلمى محمود سعيد، الثورة الجزائرية في روايات الطاهر وطار (من الخمسينات إلى التسعينات)، شهادة ماجستير من لدن المدرسة الأمريكية ببيروت، لبنان. 2000. ص 17.
- ¹⁹ينظر: شريط أحمد شريط، تطور البنية الفنية في القصة الجزائرية المعاصرة (1947-1985)، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا. 1998. ص122.
- ²⁰الطاهر وطار، رمانة، موفم للنشر والتوزيع، 2004. ص 7.
- ²¹المصدر نفسه، ص 9.
- ²²المصدر نفسه، ص 35.
- ²³المصدر نفسه، ص 29.
- ²⁴المصدر نفسه، ص60.
- ²⁵الطاهر بلحيا، الرواية العربية الجديدة من الميتودولوجيا إلى ما بعد الحداثة: جذور السرد العربي، دار الزوافد الثقافية، بيروت، لبنان. ط1، 2017. ص107.
- ²⁶ينظر: أحمد أمين، موسوعة أدبية، التقاد الأدبي، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان. ط4 1967. ص 140.
- ²⁷ينظر: الطاهر وطار، رمانة، ص 40.

مفهوم الشعرية ولحظة المكاشفة في كتابات محمد لطفي

اليوسفي

The concept of poetry and the moment of poetic disclosure in the writings of Mohamed Lutfi Youssoufi

أ. حمزة الحاج مسعود ♥

أ. د. علال سنقوقة ♥

المُعَرَّف الرَّقْمِيّ للمقال: DOI 10.33705/0114-027-002-007

تاريخ الاستلام: 2024-07-25 تاريخ القبول: 2024-12-05 تاريخ النشر: 2025-06-15

ملخص: تسعى هذه الورقة البحثية إلى دراسة مفهوم الشعرية ولحظة المكاشفة الشعرية في مؤلفات الناقد محمد لطفي اليوسفي، من خلال دراسته لمختلف شعريات النقد العربي القديم. كما سنحاول من خلال البحث تبين مفهوم لحظة المكاشفة الشعرية كمصطلح بديل للشعرية، في الطرح الذي قدّمه اليوسفي. كلمات مفتاحية: النقد العربي؛ الشعرية؛ المكاشفة الشعرية؛ النص الشعري.

♥ جامعة الجزائر-2- أبو القاسم سعد الله، مخبر الخطاب الصوفي، الجزائر، البريد الإلكتروني:

hamza.elhadjmessaoud@univ-alger2.dz ، (المؤلف المرسل)

♥ جامعة الجزائر-2- أبو القاسم سعد الله، الجزائر، البريد الإلكتروني: [allel.sengouga@univ-](mailto:allel.sengouga@univ-alger2.dz)

[alger2.dz](mailto:allel.sengouga@univ-alger2.dz)

Abstract: This paper seeks to study the concept of poetics and the moment of poetic revelation in the writings of the critic Mohamed Lutfi Al-Youssofi, through his study of various poetics of ancient Arabic criticism.

Through the research, we will try to clarify the concept of the moment of poetic revelation as an alternative term to poetics in the proposal presented by Al-Youssofi.

Keywords: Arabic criticism; Poetry; Poetic disclosure; Poetic text.

1. مقدّمة: مثّلت قضيّة الشعريّة موضوعاً استقطب اهتمام العديد من الدّراسات النّقديّة القديمة والحديثة في العالمين الغربي و العربي، حيث "تعالج الشعريّة، -وهي علم قديم جديد- الاستخدام الجمالي للغة، وعراقة نسبها ترجع إلى أرسطو"⁽¹⁾ "أمّا المفهوم فقد تنوع بالمصطلح ذاته، على الرّغم من أنه ينحصر في فكرة عامة تتلخّص في البحث عن القوانين العلميّة التي تحكم الإبداع"⁽²⁾.

والجدير بالذكر أنّ الشعريّة قد انتقلت إلى المجال العربي في عصوره الوسيطة لتغتني بالأبحاث العربيّة آنذاك، والمتمثلة بالبلاغة وعلوم النّحو واللّغة،... فبرزت جهود الجرجاني في إنشاء نظريّة النّظم، وكذلك جهود القرطاجني والسّجلّماسي في وصف البنية اللّغويّة للاستخدام المجازي⁽³⁾ أما عن الشعريات الغربيّة الحديثة، فقد تعلّق نشوؤها باختلاف "التصور في سر الإبداع وقوانينه، كما هو الحال في نظريّة(التمائل) عند ياكوبسون، ونظريّة (الانزياح) عند جان كوهن"⁽⁴⁾.

تميّزت الشعريات العربيّة المعاصرة بتعدّد مرجعيّاتها المعرفيّة ذات الأصول الغربيّة، وعاد هذا التعدّد على السّاحة النّقديّة العربيّة المعاصرة بالتّراء والسّعة المنهجيين، فأصبحنا نعرف اليوم مدارس للشعريّة العربيّة الحديثة، وصار بإمكاننا التمييز بين شعريّة أسلوبيّة، وشعريّة سانيّة، أو شعريّة مبنية على

ثنائية التحول والنّبات، كما تجرّ بعض هؤلاء النّقاد على التنظير، بحثاً عن مقاربات نقدية مستقلة تناسب طبيعة النّصوص العربية المعاصرة وتحولاتها "كنظرية الفجوة، ومسافة التوتر لكمال أبو ديب"⁽⁵⁾.

من النّقاد العرب المعاصرين الذين اهتموا بمجال الشّعريّة، النّاقّد التونسي محمد لطفي اليوسفي، حيث تناول المسألة كمشروع نقدي علمي في عديد من مؤلفاته (كالشعر والشّعريّة)، و (لحظة المكاشفة الشّعريّة).

ومن خلال مناقشات نقدية أدارها هذا النّاقّد مع شعريات النّقد العربي القديم في إطار علاقة هذه الشّعريات بالنّظرية الأولى التي طرحها أرسطو، وهذه المناقشات مكّنته من امتلاك رؤية خاصّة في فهم مسألة الشّعريّة، فما مفهوم الشّعريّة عند محمد لطفي اليوسفي، وماذا يقصد بلحظة المكاشفة الشّعريّة؟ وما موقفه من شعريات النّقد العربي القديم؟.

2. الشّعريّة الغربيّة بحث عن القوانين التي تحكم الإبداع: يمثل مصطلح الشّعريّة إشكالية نقدية أحدثت تضارباً بين أفهام وتصورات مختلف المدارس النّقدية في العالم، فالشّعريّة في مدلولها العام "تتلخّص في البحث عن القوانين العلميّة، التي تحكم الإبداع"⁽⁶⁾.

والمتمأل في اشتقاق الكلمة سيلحظ تعلّق الكلمة بالشّعر، وهو جنس أدبي له قوانينه العلميّة التي تتحكم في عنصر الإبداع فيه، ولكن المثير للجدل، هو كون الإبداع لا يتعلّق بالأجناس الأدبيّة وحدها ولا حتى بفنّ الشّعر وحده وهنا يكمن الخلاف في ضبط المفهوم للشّعريّة.

وقبل محاولة فهم مختلف التصورات النّقدية الغربيّة للشّعريّة، لا بدّ من العودة لشّعريّة الفلسفة الإغريقيّة، وفهم الطرح الذي قدّمه أرسطو في كتابه (فنّ الشّعر)، الذي "عرض الشّعر ليكون أعلى شكل للفنّ المنتج، كما عني أرسطو بصورة خاصّة بقدرة الشّعر على أن يولد ويحاكي المواقف الإنسانيّة"⁽⁷⁾.

والمحاكاة عند أرسطو قانون عام يشمل الفن، وإنّما تختلف الفنون في الوسائل والموضوعات التي تطرح بها المحاكاة: "فالمأساة محاكاة فعل نبيل تام، لها طول معلوم، بلغة مزودة بألوان من التزيين، تختلف وفقا لاختلاف الأجزاء وهذه المحاكاة تتمّ بوساطة أشخاص يفعلون، لا بوساطة الحكاية، وتثير الرحمة والخوف، فتؤدي إلى التطهير من هذه الانفعالات"⁽⁸⁾، فشعريّة المحاكاة عند أرسطو تعتمد على التمييز بين الأجناس الأدبيّة في خصائصها وقدرتها على محاكاة الفضائل، ولكن الشّعْر في مقصد أرسطو ليس الدراما ولا الملحمة وإنّما هو التمثيل عن طريق الكلام .

يشير يوسف اسكندر إلى مسألة هامة في موضوع تطور الشعريّة الغربيّة الحديثة⁽⁹⁾، فجملة الشعريات التي ظهرت بعد شعريّة أرسطو لم تعرف تطوّرا واضحا المعالم، حتى قدوم المذهب الرومانطقي، فشعريّة المذهب الكلاسيكي مثلا كان تفسيراً ملائماً لشعريّة المحاكاة الأرسطيّة، فهي في منظور الكلاسيكيين معيار للإنتاج الأدبي، وليست وصفا للظاهرة الأدبيّة، وكان التطور ملموسا مع ظهور الرومانطيّة، التي دعت إلى نصّ جديد منفلت من قواعد الخطاب، ومعايير الإبداع، فأصبح للشعريّة في المفهوم الرومانسي مجالان: الجماليات والنقد الأدبي، "فمفهوم اللذة أو المتعة الرومانطيّة يرتبط بمفهوم أرسطو عن التطهير (cathrsis)، أما النقد الأدبي فهو يعالج فريدي النص من جهة دلالاته أو محتوياته النفسيّة والاجتماعيّة والتاريخيّة، وكذلك قيمته الفنيّة ومظاهر أسلوب الكاتب"⁽¹⁰⁾.

ويضيف يوسف اسكندر أنّ ظهور الحركات النقيديّة التي تلت الكلاسيكيّة والرومانسيّة قد أنشأت نظريّة أدب موازيّة للمذهبين السّابقين، تبحث عن البنى الشّكليّة للعالم، وقد أقصت الجوانب النفسيّة والتاريخيّة من مجال البحث⁽¹¹⁾ وبالتالي نشأت فروع مختلفة، كل فرع يختص بمجال أو جنس معيّن، وبعبارة

أخرى استبدلت الشعريّة الوحيدة بمفهومها المعياري بمجموعة من الشعريات المختلفة، كل نوع يختص بفن أو جنس أدبي، فأصبح بمقدورنا التمييز بين شعريّة القصة، وشعريّة السرد، وشعريّة الشعر.

مع ظهور اللسانيات الحديثة في أوروبا اتخذ مفهوم الشعريّة مساراً آخر بحثاً عن إطار علمي ثابت، يتسم بالموضوعيّة العلميّة، فأصبحت الشعريّة الغربيّة متفرعة بين نظريات المدارس اللسانية الحديثة المختلفة، كشعريّة الاتجاه الوظيفي والشكلي، والشعريّة السيميائية:

بدايةً بشعريّة تودوروف: ذات الطابع اللساني، والتي تمثل الاتجاه الوظيفي في النقد، إذ يحدّد تودوروف في إطار الشعريّة مجموعة من مظاهر ومستويات لدراسة النصوص، حيث يعتقد ببنائها واستقرارها في الخطاب الأدبي، ويقسمها إلى ثلاثة محاور، اللفظي والتركيبى والدلالي⁽¹²⁾، فالأدب في منظور تودوروف يقوم أساساً على الوظيفة الجماليّة التي تميّزه، والوظيفة الجماليّة مرادف للشعريّة في المفهوم الذي قدمه تودوروف، فشعريته تمنح استقلاليّة للعنصر الجمالي ووظيفته "وهي تبحث في العناصر المحققة للجماليّة، لا في الشعر فحسب، بل بالأجناس الأدبيّة كلّها، مع احتفاظ كلّ نوع بقوانينه الخاصّة، التي تحقق له هذا التمايز الجمالي"⁽¹³⁾.

أمّا ياكوبسون: فيعتبر الشعريّة جزءاً لا يتجزأ من اللسانيات، حيث ميّز بين الشعريّة كعلم وبين النقد، ويمكن تحديد الشعريّة "باعتبارها ذلك الفرع من اللسانيات الذي يعالج الوظيفة الشعريّة لا في الشعر فحسب، حيث تهيم هذه الوظيفة على الوظائف الأخرى للغة، وإنّما تهتم بها أيضاً خارج الشعر، حيث تعطي الأولويّة لهذه الوظيفة أو تلك على حساب الوظيفة الشعريّة"⁽¹⁴⁾، فلا تختلف الشعريّة الوظيفيّة عند ياكوبسون كثيراً عن مفهومها عند تودوروف؛

فالأولى تعتبر الوظيفة الجماليّة خاصيّة تميّز جميع الأجناس الأدبيّة والثانيّة تبحث عن هذه الوظيفة بوصفها المهيمنة على الوظائف الأخرى للغة. ويعرّف جان كوهن الشعريّة بأنّها "علم موضوعه الشعر"⁽¹⁵⁾، إذ يتناول كوهن مفهوما مغايرا للشعر، فلا يقصد به الجنس الأدبي المعروف سابقا، كما تصوره الكلاسيكيون، بل للشعر معنى أوسع، فالشعر كلمة تعني "الإحساس الجمالي الخاص الناتج عادة عن القصيدة"⁽¹⁶⁾، والملاحظ أنّ جان كوهن قد أضاف مفهوم العاطفة ولانفعال الناتجين عن الشعر، ويربط الأمر ببقية الفنون الأخرى في ظاهرة الإحساس الناتج.

ولجوليا كريستيفا: تسمية أخرى لمصطلح اللغة الشعريّة، حيث سمّتها في دراسة لها بالتصنيفيّة أي: امتصاص نصوص معاني متعددة داخل الرسالة الشعريّة التي تقدم نفسها⁽¹⁷⁾ حيث ربطت جوليا كريستيفا بين اللغة الشعريّة وبين وظائف التناص، فهي قدرة النصوص على امتصاص المعاني الشعريّة.

3- الشعريّة في التراث النقدي العربي: عرفت النّقديّة العربيّة القديمة مدلول الشعريّة في أشكال متعدّدة، ولكن مختلف المصادر النّقديّة التراثيّة لم تذكر مصطلح الشعريّة المتعارف عليه حديثا، باستثناء استعمال حازم القرطجاني والسّجلّماسي، والسّبب كما يذكر بشير تاويريت، يرجع إلى الاتصال بكتاب أرسطو عن الشعريّة، فغياب المصطلح في النّقديّة العربيّة القديمة لا يعني انعدامه تماما، فقد قابل مصطلح الشعريّة في النّقْد التراثي مجموعة من المصطلحات البديلة ذات الصّلة بالأثر الأدبي، والأسس البلاغيّة والجماليّة التي تجمع مختلف الأجناس، من هذه المصطلحات التراثيّة: الصّناعة، والنّظم وعمود الشعر، والتخييل⁽¹⁸⁾.

ورد مصطلح الصّناعة عند بشر بن المعتمر (ت210هـ) في صحيفته المشهورة، ثمّ استعمله ابن سلام الجمحي (ت231هـ)، حينما اعتبر الشعر

صناعة وثقافة، يعرفها أهل العلم، كسائر أصناف العلم والصناعات، ثم شاع الاستعمال شيوعاً كبيراً عند الجاحظ (ت255هـ)، هذا فضلاً عن ورود المصطلح عند قدامة بن جعفر (ت337هـ)، والقاضي الجرجاني (ت292هـ)، وابن خلدون (ت707هـ)⁽¹⁹⁾.

توصف المنجزات النقدية العربية القديمة بكثافة مادتها، لذا وقع الاختيار على شعريتين عربيتين من مجموع المنجزات القديمة، شعرية عبد القاهر الجرجاني، وشعرية ابن طباطبا فقط، كعينة تثبت وجود صياغة نظرية متكاملة لمدلول الشعرية في التراث:

1.3. الشعرية عند عبد القاهر الجرجاني: الذي تعامل مع مصطلح

الشعرية، من منظوره البلاغي، فيعبر عنه بتألف بين المعنى واللفظ، إذ: "في هذا الباب غلط من قدم الشعر بمعناه، وأقل الاحتفال باللفظ.. يقول ما في اللفظ لولا المعنى؟، وهل الكلام إلا بمعناه؟"⁽²⁰⁾، وعلى هذا لا تكون مزية للشعر إلا إذا أنتج حكمة، أو أدبا، واشتمل على تشبيه غريب، ومعنى نادر⁽²¹⁾ فشعرية عبد القاهر الجرجاني شعرية جمالية تبحث عن إنتاجية المعنى المحدث، إذا كان غريبا ونادرا، ومفهوم الشعرية عند الجرجاني كذلك "لا ينبغي على لغة المفارقة فحسب، وإنما يتجاوز ذلك إلى ظواهر تعبيرية أخرى كالجناس والغموض والحذف، وهي ظواهر تعمل على توسيع وترمييق دائرة الشعرية"⁽²²⁾.

2.3. الشعرية عند ابن طباطبا: الذي يفرق في كتابه عيار الشعر بين

لغتين، لغة الشعر و اللغة التي يستعملها عامة الناس "إذ العيار يقتضي معيارا تنزاح عنه اللغة التي يفترض أن تكتسب صفة الشعرية، يقول ابن طباطبا: الشعر كلام منظوم بائن عن المنثور، الذي يستعمله الناس في مخاطباتهم، بما خص به النظم، الذي إذا انعدل عن جهته مجّته الأسماع، وفسد على

الذوق⁽²³⁾. فالعدول أو المجاز أو الانزياح، كلّها مصطلحات ذات دلالة واحدة في ضوءها تتحقق الشعرية في تصوّر ابن طباطبا⁽²⁴⁾.

الملاحظ أن الشعرية العربية القديمة، قد قدمت مفاهيم ناضجة في مجال النقد الشعري وقد سبقت الدراسات الحديثة في جوانب مختلفة كجانب التأثير الجمالي وعملية التخييل، الذي ورد كمرادف مقابل لمفهوم الشعرية الحديث.

4- الشعرية العربية الحديثة والمعاصرة: بدأت الشعرية العربية تأخذ منحى الحدّاث بداية من سنوات الستينات، وكانت المحاولات الأولى "تعتني بوصف النصوص الأدبية، والكشف عن قوانينها الجمالية، وهي تمثل التحاما بين الأسلوبية والأدبية، وهي في الوقت نفسه تتجاوز الموقف البلاغي لأنّه موقف معياري يرسل الأحكام التقييمية بالمدح والهجاء ولا تسعى إلى غاية تعليمية"⁽²⁵⁾، فقد اختارت الشعرية الحديثة إلغاء الجانب البلاغي الذي كان معيارا تقييما في الشعرية القديمة، وبدأت فعلية الاعتماد على العلوم النقدية الحديثة، فأصبحت الشعرية العربية التي نعرفها اليوم ذات منطلقات لسانية وأسلوبية، وسيميائية، وصارت آراء النقاد العرب المعاصرين متضاربة، ومختلفة في هذا الموضوع:

1.4. الشعرية عند عز الدين إسماعيل: مثلاً متعلّقة بنظرة حدّاثية، فالشعر تجربة يعيشها المبدع، وهو الحياة والقصيدة شخصية مندمجة وملتحمة وحيّة يخترق شكلها ومضمونها أحدهما الآخر إلى حد يستحيل معه فصلهما⁽²⁶⁾ و"الشعر المعاصر محاولة لاستيعاب الثقافة الإنسانية بعامة، وبلورتها وتحديد موقف الإنسان المعاصر منها"⁽²⁷⁾، واستخلص عز الدين إسماعيل أنّ "مفهوم القصيدة أخذ أبعادا متعدّدة، على المستوى الفلسفي والجمالي"⁽²⁸⁾، لذا يمكن أن نصف شعريّة عز الدين إسماعيل بشعريّة حدّاثية الشعر، فهي خاصّة بفن الشعر، وتتمثل في حركة الإبداع والتجديد التي تتماشى مع متغيّرات الحياة

وظروفها عبر مسيرتها الزمنية⁽²⁹⁾، ولا يفصل عز الدين اسماعيل بين القديم والجديد في شعريته، لأنّ التجربة والإبداع لا يحددهما الزمن.

أما كمال أبو ديب: مؤلف كتاب (في الشعرية)، فينتق مع تودوروف، في نقده لجان كوهن الذي فصل بين الشعر والنثر، فالشعر من وجهة نظره شيء آخر، لا في ذاته⁽³⁰⁾، وتتلخص شعرية كمال أبو ديب في دراسة نصية يصفها بقوله: "الشعرية إذن خصيصة علائقية، أي أنّها تجسّد في النصّ لشبكة من العلاقات التي تنمو بين مكونات أولية سميتها الأساسية أنّ كلاً منها يمكن أن يقع في سياق آخر دون أن يكون شعرياً"⁽³¹⁾، وشعرية كمال أبو ديب ذات منطلق لسانی بنیوی، تبحث عن وجودها المتجسد ضمن نظام من العلاقات بين مكونات النصّ، والشعرية كما يتصورها أبو ديب وظيفة من الوظائف التي يسميها الفجوة، أو مسافة التوتر، ويصف الشعرية بأنها إحدى وظائف الفجوة أو مسافة التوتر...بيد أنّ ما يميّز الشعر هو أنّ هذه الفجوة تجد تجسدها الطاعي فيه، في بنية النصّ اللغوية بالدرجة الأولى وتكون المميّز الرئيسي لهذه البنية⁽³²⁾.

2.4. شعرية محمد بنيس: الذي قدّم محمد بنيس تصوّراً مغايراً لجميع الطروحات المعاصرة عن مفهوم الحداثة، التي ترتبط بالتطور والتجاوز والتغيير فالقصيدة "حينما تتحول من شكل إلى شكل فإنّها تريد تحقيق شيء يسميه محمد بنيس الإبدال"⁽³³⁾، حيث يطرح محمد بنيس مفهوم شعرية اللغة الشعرية التي "تكنم في تعدد الممارسات الكتابية...لأنّ المبدع يعلم أنّ اللغة فن القول الجميل، بل يعودّها على أن تقول ما لم نقله في السابق، فهذا التفرد في القول يمنح للغة الشعرية شعريتها"⁽³⁴⁾.

3.4. أدونيس و الشعرية الشفوية: ينطلق أدونيس في تعريف الشعرية من مفهوم الشفوية التي تعبر عن ميلاد الشعر الجاهلي، الذي يصفه بأنّه ولد

نشيداً، "أعني أنه نشأ مسموعاً لا مقروءاً"⁽³⁵⁾، فشعرية الشعر الجاهلي حسب أدونيس تتمثل في إنشاده، والأصل أن ينشد الشاعر قصيدته بنفسه، ويستدل أدونيس برأي ابن خلدون عن الغناء في الصدر الأول من أجزاء الفن⁽³⁶⁾ ويشير أدونيس إلى مسألة تحول الشعرية العربية القديمة المبنية على جمالية الإسماع والإطراب إلى شعرية تعتمد على "جمالية الإيصال الإعلامي"⁽³⁷⁾ وذكر أن أسباب التحول سياسية وإيديولوجية، كما أضاف أدونيس مصطلح الفضاء القرآني، الذي يرجع إليه تطور الشعرية العربية بين الفترة الجاهلية وفترة ما بعد نزول القرآن الكريم، هذا التطور ملموس في نوعية الدراسات فقد كانت دراسات خاصة بالشعر واللغة، تنمو إلى جانب هذه الدراسات الخاصة بالنص القرآني⁽³⁸⁾، والدراسات التي أشار إليها أدونيس تلك الدراسات التي نشأت في العصور الإسلامية، ومفادها مناقشة المسائل المشتركة بين النظم القرآني والنظم الشعري.

5- الشعرية عند محمد لطفي اليوسفي: توصل محمد لطفي اليوسفي إلى تحديد مفهوم للشعرية في كتابه الشعر والشعرية، بعد مناقشة لمجموعة من شعريات التراث الفلسفي والنقدي العربي، مثل الطروحات التي قدمها الفارابي وابن رشد وابن سينا عن المحاكاة والتخييل، في تمثيل الشعرية، حيث مارس عملية نقد النقد في تسمية النقدية المعاصرة، وتعد كتاباته أحد النماذج النقدية المتميزة بممارستها القراءة النقدية للتراث بحثاً عن تأصيله، وإعادته إلى العصر في ثوب جديد من البدائل المصطلحية.

عرّف محمد لطفي اليوسفي الشعرية على أنها صفة الشعر، وهي تختلف عن التخييل الذي هو فعل الشعر "عبر الاحتواء عن نفسه هنا، في شكل انشغال بفعل الشعر (التخييل)، وبصفة الشعر (الشعرية)، كما بينا"⁽³⁹⁾ والاحتواء مصطلح عبر به الناقد عن الحركة التي تلغي التعدّد وتنشد الوحدة وحركة

الاحتواء في الشعرية العربية القديمة قد قامت باعتصار النص واختزاله في غرضين اثنين هما المدح، والهجاء، وجعلت من أفانين القول الأخرى كالغزل والفخر والرتاء "مجرد أغراض صغرى ترجع إلى هذين الغرضين الكبيرين وتتنحصر منهما"⁽⁴⁰⁾.

يصف محمد لطفي اليوسفي الشعرية والتي أطلق عليها تسمية صفة الشعر، بأنها متعلقة بالنص المبدع، وهي من أسباب استمراره وبقائه "هذا ما يفسر استمرار النص المبدع، لا يطاله البلى، وبقائه مستقرًا لا يمتج من شعرية، إلا بالقدر الذي يحجبها، ويظل تبعًا لذلك، في حاجة دائمة"⁽⁴¹⁾ فالنص المبدع له قدرة على البقاء والاستمرارية، لما يحمله من الشعرية، ولكنه لا يمنح هذه الصفة إلا بقدر ضئيل حسب تعبير اليوسفي يحجبه النص الإبداعي، لهذا السبب أولى محمد لطفي اليوسفي أهمية لإعادة قراءته نقدياً فعلية القراءة يجب ألا تتوقف، لتكون قراءة إنتاجية مستمرة تعمل على استخراج الشعرية المضمرة في النص المبدع، حتى أن النص القديم في رؤية محمد لطفي اليوسفي "مندس في لغتنا، متكتم على نفسه في شعرنا المعاصر مائل من ذاتنا كالوشم في قاعها"⁽⁴²⁾ وما يفسر هذا الحضور للشعر القديم في شعرنا المعاصر صفته الشعرية التي تقع في الشعر، ولكنها ليست ماهية، أو جنسه، أو نمطه، فالشعرية صفة الشعر، وليست جزءاً منه، فهي بالتالي كيان مستقل "يمنحها هويتها كصفة لا كماهية"⁽⁴³⁾.

1.5. النقد العربي القديم ومسألة الشعرية: أبدى الناقد رأيه في جملة

الكتابات النقدية العربية القديمة، التي تقصّت مسألة الشعر والشعرية، فتبدّى من رأيه أمران:

الأمر الأول: أن تلك الكتابات فعلاً تقصّت العوامل المتحركة في الإبداع في النصوص الشعرية، وبحثت عن الأبعاد الشعرية، وعمّا تتطلبه إشكالية

البحث عن هذه العوامل والمحرّكات، "من محاصرة للثوابت التي ينهض عليها الخطاب، الذي يفلت من عقال العادة،...، حتّى تتلبّس به الأبعاد الشعرية فيصبح شعرياً، ويفعل فعل الشعر" (44).

الأمر الثاني: انشغال النقاد القدماء عن القوانين التي تدير الحدث الشعري فانتسمت آراؤهم في الموضوع بالغموض، لسبب يحدّده الناقد في إطلاعهم على علوم مختلفة، كانت منتشرة في عصورهم، وربما كان لمناهجها المختلفة تأثير على كتاباتهم النقدية، فغلبت عليها نزعة الجمع والتأريخ، يقول الناقد في هذا الموضوع: "صحيح أيضاً أنّ المؤلفات الأولى، منها تمثيلاً لا حصراً، (طبقات) ابن سلام (ت 232هـ)، ومؤلفات الجاحظ (ت 255هـ)، وابن قتيبة (ت 276هـ)، جاءت طافحة بنوع من التردّد بين علوم مختلفة فطغت عليها نزعة الجمع و التأريخ،...، فجاء الانشغال بالقوانين التي تدير الحدث الشعري محجّباً غائماً" (45) ورغم كلّ هذا الشّتات المنهجي، والغموض في تقديم أدلة موضوعية عن عوامل الحدث الشعري، إلّا أنّ هذه الأعمال النقدية التراثية كانت على وعي كبير بضرورة تأسيس نظرية للأدب "تضبط ماهية الشعر وتقول خصوصياته" (46)، فأفرزت تلك المحاولات التأسيسية مسميات مختلفة لمدلول البحث في ماهية الشعر وأسرار صناعته، وهذا ما عبّروا عنه صراحة (بعلم الشعر) حيناً، و(عيار الشعر) حيناً، و(صناعة الشعر) حيناً آخر (47).

حاول اليوسفي ملامسة مفهوم الشعرية العربية القديمة بمختلف مسمياتها الواردة في مدونات النقد التراثي، ولعلّ أهمّها مفهوم الفحولة الشعرية، ومفهوم المحاكاة والتخييل:

2.5. الفحولة شعرية العرب القدامى: أكّد الناقد أنّ جملة الدّراسات النقدية

القديمة، قد اتفقت جملة" في قالب محاصرة للشروط المركزية التي تتولّد عنها شاعرية الشاعر المبدع، وهو ما عبّروا عنه بالفحولة الشعرية" (48) والفحولة

الشعرية، أو امتلاك الشعرية: وهو قدرة الشاعر على الإبداع، "وأول من أورد هذا المفهوم، ونظر له هو الأصمعي، في كتابه (طبقات فحول الشعراء)⁽⁴⁹⁾.

وجد الناقد أنّ هذا الكتاب يتضمن وعياً واضحاً بضرورة سنّ مقولات نظرية يقع في ضوئها تقييم الشعر والشعراء⁽⁵⁰⁾ لأنّ الأصمعي صاحب منحى تأصيلي في كتابه، حيث تخلص منهجياً من الأحكام الجزئية، وأعاد النظر في مادة محدّدة زمنياً تمثلت في الشعر الجاهلي⁽⁵¹⁾.

والفحولة كما يراها اليوسفي "لا تعني الشجاعة أو الفروسيّة... بل إنّها الشعرية التي لا تتكفى على ذاتها، والإبداع الذي لا يكلّ، والتتظير لها هو بشكل أو بآخر، تتظير للشاعرية والإبداع"⁽⁵²⁾.

فالناقد يميل إلى الفصل بين ما هو فني إبداعي في تحديد ماهية الفحولة وبين المدلول الشائع عند قدماء العرب من الشعراء والنقاد، في ربطهم بين مفهوم الفحولة المتوارث إجتماعياً والمتعلّق دائماً بفروسيّة الشاعر، وشجاعته كمواقف حياتية يفرضها واقع الحياة البدوية القديمة، فللشاعرية شأن آخر يتمثّل باستمرارية الإبداع، والأخذ به لا يتوقف عند مجرد تعريفه، بل بمحاولة التتظير له، لفهم الظاهرة بشكل أكثر جدية، ولتتحقّق هذه الشعارية، لا بدّ من توفر شرطين أساسيين، هما الطبع، والدربة:

فأما الطبع: والمتمثّل في قوى الشاعر الفطرية فيتحدّد بأسباب:

أولها: عاطفة قويّة تتوفر عند الشاعر، إثر تعرّضه لإثارة دائمة، ومعاناة مكثفة.

ثانيها: تهيؤ الشاعر للقول، مع قدرته على النفاذ إلى القوانين التوليدية الكامنة في النظام اللغوي، وإدراكه لقانون المشكلة، وأمّا الدربة فتتأتى من الحفظ وكثرة الرواية، وإدامة النظر⁽⁵³⁾.

3.5. شعرية المحاكاة والتخييل: قام محمد لطفي اليوسفي بإجراء مناقشة

لشعرية أرسطو، التي تلقاها النّقد العربي القديم و قام بإعادة صياغتها، وحسب ما يتصوّره الكثير من المهتمين بالنّقد العربي التراثي، أنّ النّقاد العرب القدامى قد تعاملوا مع شعرية أرسطو بتغيير المسميات فقط، بينما التصور العربي اليوناني لمفهوم الشعرية يبقى واحداً، وهذا الأمر الذي نفاه النّاقّد، وحاول بذلك إثبات مجموعة من الفروق الجوهرية بين جملة التصورات النّقدية العربية واليونانية، وهذه الفروق أو هذا التباين إنّما تفرضه طبيعة المادة المدروسة فأجزم على "أنّ أرسطو يدرس ما يجري في ذهن المبدع (الشّاعر)، إبان عملية الخلق، أمّا العرب فانشغلوا بما يجري في ذهن المتلقي"⁽⁵⁴⁾.

وبعبارة أوضح، كان اهتمام أرسطو بالعوامل المسؤولة عن نشأة فعل الإبداع، الكامنة في ذات الشّاعر، أمّا النّقاد العرب فوجّهوا اهتمامهم إلى الأثر الأدبي، وعوامل التأثير في المتلقي.

كما بيّن النّاقّد التداخل الحاصل بين مفهومي المحاكاة والتخييل: فالفارابي يجمع بين التخييل والمحاكاة كشرطين مختلفين، واستطاع أن يختزل تعريف الشعر في المعادلة التالية:

$$\text{شعر} = (\text{قول}) + (\text{جازم}) + (\text{كاذب}) + (\text{محاكاة}) + (\text{تخييل})^{(55)}$$

ويعتبر الفارابي التخييل ينتج عن المحاكاة، ويتولّد عنها، في حين يستخدمه ابن سينا وابن رشد كمرادف للفظ محاكاة⁽⁵⁶⁾.

توصّل النّاقّد في بحثه إلى وجود علاقة تجانس حاصلة بين هذه التعريفات على اختلافها "في إلحاحها جميعاً على خاصيتي (التخييل/ المحاكاة)،... وهو تجانس في غاية الأهمية، لأنّه يتجاوز العبارة إلى الرؤية، إنّ الرؤية واحدة،... في نظام معرفي محدّد هو النّظام البياني⁽⁵⁷⁾، والمقصود في هذا الموضع بالرؤية الواحدة، الرؤية البيانية التي اتفق على مبدئها كلّ النّقاد العرب القدامى

على اختلاف مشاربهم، فالبيان العربي يخص طبيعة النص العربي وحده، بل تجد هذا النص القديم يتفرد بقواعده الجمالية التي تختلف عن طبيعة النصوص اليونانية القديمة التي انشغل بها أرسطو وبقية الفلاسفة اليونانيين، وهذا يعطي للشعرية العربية تميزاً، يستدعي تأسيس نظرية خاصة تناسبها، "فهذه الرؤية البيانية تندس في النصوص، وتتسرب إليها أن تشكلها وتقصي رؤية أرسطو" (58).

يعني أن الشعرية العربية القديمة تندس في النصوص ذاتها، وهي العوامل الثابتة المتحركة في الإبداع

وهي الرؤية التي لا تتفق مع أرسطو الذي اهتم بالماهية، وانشغل بخباياها فجاء عمله محاصرة لتلك الماهية (59). أما مصطلح التخيل الذي يرادف الشعرية العربية، فمفهوم "ينبني على الانشغال بسلطان الكلام، ومدى تأثيره في المتلقي" (60).

4.5. لحظة المكاشفة الشعرية: استعمل محمد لطفي اليوسفي مصطلح المكاشفة الشعرية، للتعبير عن رؤية خاصة لشعرية حديثة، تحاول أن تتفادى مختلف المطبات والعوائق التي واجهت النقاد القدماء في فهم مسألة الشعرية أو التعامل معها، سواء الذين تعاملوا مع الشعرية بتصور أرسطو، الذي صب اهتمامه بالمبدع، أم هؤلاء الذين "انشغلوا بما يجري في ذهن المتلقي" (61)

إن لحظة المكاشفة الشعرية شعرية يشترك في حدوثها الشاعر والشعر معاً وناقدا لا يختلف مع ما اجتمعت عليه اتفاقاً كل النظريات النقدية القديمة والحديثة، في كون الشعرية تتلخص في البحث عن القوانين العلمية التي تحكم الإبداع" (62) فهذه العوامل في نظره المصدر الفعلي للشعر الأصيل.

يقول اليوسفي: "لحظة المكاشفة الشعرية، هي تلك اللحظة التي ينهض فيها الشعر والشاعر، لذلك فإن ماهيتها متحققة في النص الشعري، حاضرة فيه

ولكنّها متكّمة على نفسها، تتراءى عبر صورته، إيماءً وخطفًا، كما بيّنا، فتبدو كما لو أنّها مجرّد وهم، والحال أنّها المدار الذي ينحدر منه الشعر الأصيل⁽⁶³⁾.

وهذه الشعريّة تتحقّق في النصّ الشعري، لا في ذهن الشاعر وحده، ولا في الأثر الجمالي الذي يحدث عند المتلقي وحده، بل إنّها لحظة نهوض الشعر والشاعر معًا، ليتمّ تحقيقها في إنتاج النصّ الشعري.

والنّاقد في استعماله لهذا المفهوم (لحظة المكاشفة الشعريّة)، صاحب مشروع بحثي حديث في النقد يصف عملية الكشف عن شعريّة النصّ، بملاحقة "الخفاء (نعني لحظة المكاشفة الشعريّة)، الكامن في التجلي (النصّ الشعري) يحاصره الحضور (النصّ)، ليلتقط الغياب (منابت النصّ)، ويهفو إلى الإخبار عن أسرار مقفلة كامنة في ذات الشعر، وفي ذات الشاعر⁽⁶⁴⁾.

قام النّاقد ببناء علاقة بين الحضور والغياب، بين نصّ حاضر، ونصوص أخرى غائبة، وهي رؤية أشبه بالطرح الذي قدّمته جوليا كريستيفا حول المدلول الشعري، الذي "يحيل، ولا يحيل معًا إلى مرجع معيّن، إنّّه موجود وغير موجود فهو الآن في نفسه كائن ولا كائن، يبدو أنّ اللّغة الشعريّة في لحظة أولى تعين ما هو كائن، أي ما يعيّنه الكلام كموجود⁽⁶⁵⁾".

هذه العلاقة المبنية على ثنائيّة الحضور والغياب، تمثل مهمة الظاهرة الشعريّة في رؤية حسين خمري الذي يصف الظاهرة بأنّها "تحاول القبض على المرجع الغائب، من النصّ الشعري⁽⁶⁶⁾".

يستحضر ناقدنا هذه الثنائيّة، بين النصّ الحاضر والنصّ الغائب، ويضيف طرفًا ثالثًا يتمثل في الشاعر ذاته، فتتولد لحظة المكاشفة الشعريّة التي يصفها "بأنّها لحظة حاسمة في ميلاد الشعر والشاعر، ذلك أنّ الشاعر يتزود، حين يرتاد رحابها الهائلة بالمواد التي يبني بها نصّه، فيغدو نصًّا متميزًا مؤسسًا"

(67) وللشاعر المبدع دور في توليد شعريّة النص، بنفاذه إلى القوانين التوليدية الكامنة، في صلب النظام اللغوي، والشاعر المبدع "صانع الكلام، فهو فضلا عن كونه يفتح ذهن المتلقي على رؤى جديدة، يقوم بخلق طرائق جديدة في التعبير، يرفد بها النظام اللغوي (68).

أما بالنسبة لمستوى المقاربة النقدية، التي يراها محمد لطفي اليوسفي مناسبة للكشف عن شعريّة النص، تبقى في نظره مقاربة نصية تتم على مستوى النص ذاته، ومن داخله، وبهذه الطريقة يمكن "إعادة بناء شعريّة النص القديم، ولا يمكن أن تتمّ إلّا بمحاصرة تلك الأبعاد المستترة، وهنا بالضبط تنتزل خطوة النص الحديث، إنّه وقع على تلك الأبعاد المحببة (69)، فقد عبّر عن عنصر الشعريّة بالأبعاد المحببة، أو المستترة داخل النص، وهي تمثل في حد تعبيره العناصر الجمالية المستترة داخل حدود النص، وإنّ محاولة إعادة بناء شعريّة قديمة، بحضورها من جديد لا يتمّ إلّا بوقوع المبدع والنّاقد على الأبعاد المحببة في النص عينه.

ومن الأخطاء التي يقع في مزالمتها النقاد والمبدعون، مقاربة النصوص بأدوات من خارج النص المتناول، وقد تكون هذه المقاربات مستمدة من قواعد النقد التراثي، أو من مناهج ثقافات أخرى، يقول اليوسفي:

ما دما نقارب النصين القديم/ الحديث بوسائل وأدوات خارج النص نسلطها عليه قهراً واغتصاباً، سواء كانت مستدعاة من التراث، تفي بحاجات مبدعيها في لحظتهم التاريخية، أو من ثقافات أخرى (70).

فلم يستبعد النّاقد العنصر الثقافي، لأنّه الأداة الأساسية التي تستعمل للكشف عن الأبعاد المحببة كما سمّاها والظاهر أنّه يقصد بالأدوات المستدعاة من التراث، جملة المفاهيم والتصوّرات التي نظّر لها النقاد العرب القدامى، كما يتضح مقصده من الأدوات المستدعاة من ثقافات أخرى تلك المناهج التي عمل

النقاد الغربيون في تطبيقها، على نصوص ذات طبيعة ثقافية تختلف تمامًا عن النصوص العربية سواء القديمة أم الحديثة.

6. خاتمة: ارتبطت الشعرية عند مختلف المدارس النقدية قديماً أو حديثاً بالإبداع والعنصر الجمالي، سواء تعلقت الشعرية بالشعر أم كانت خاصية مشتركة تميز مجموعة من الأجناس الأدبية، أم جملة من الفنون غير الأدبية. ناقش محمد لطفي اليوسفي موضوع تلقي النقد العربي القديم لشعرية أرسطو، في إطار تعامل النقاد العرب القدامى مع مسألة الشعرية بمسميات مختلفة كالمحاكاة والتخييل، فتوصل إلى وجود علاقة تجانس حاصلة بين هذه التعريفات المختلفة، وأن الرؤية واحدة، في نظام معرفي محدد هو النظام البياني، وهو الرؤية البيانية التي اتفق على مبدئها كل النقاد العرب القدامى على اختلاف مشاربهم، فالنص العربي القديم متفرد بقواعده الجمالية التي تجعل منه مختلفاً عن طبيعة النصوص اليونانية القديمة التي انشغل بها أرسطو وبقية الفلاسفة اليونانيين.

استعمل محمد لطفي اليوسفي مصطلح لحظة المكاشفة الشعرية، للتعبير عن رؤية خاصة لشعرية لا تشبه الشعرية الأخرى، فهي شعرية متعلقة بلحظة حدوث، في علاقة ثلاثية تجمع المبدع والنص ذاته والأبعاد المحيطة في النص التي يستدعيها المبدع لحظة ميلاد الشعر، ويعتبر هذه اللحظة مصدراً فعلياً للشعر الأصيل.

يرى الناقد كذلك أن إعادة بناء شعرية النص القديم ممكنة تتم بمحاصرة أبعاده المستترة والمحجبة في النص التي تمثل عنصر الشعرية، والتي يقع عليها المبدع والناقد معاً، كما توصل إلى مجموعة من الأخطاء المنهجية التي وقع فيها كثير من النقاد، وتتمثل في مقارنة النصوص بأدوات من خارج النص المتناول، أو بمقاربات تراثية، أو مقاربات من ثقافات أجنبية.

7. قائمة المراجع:

1. أدونيس، الشعرية العربية، دار الآداب، بيروت، لبنان، ط1، 1985.
2. أسامة غانم، الشعرية التأويلية في اللحظة الشعرية، دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، مصر، 2021.
3. بشير تاوريرت الشعرية والحداثة، بين أفق النقد الأدبي وأفق النظرية الشعرية، دار رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، دط، دمشق، سوريا، 2010.
4. جان كوهن، بنية اللغة الشعرية ترجمة: محمد الولي ومحمد العمري، دار توبقال للنشر ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1986.
5. حسن ناظم، مفاهيم الشعرية، دراسة مقارنة في الأصول والمنهج والمفاهيم، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، لبنان، 1994م.
6. حسين خمري، الظاهرة الشعرية، الحضور والغياب، دراسة منشورات اتحاد الكتاب العرب دط، دمشق، سوريا، 2001.
7. رومان ياكوبسون قضايا الشعرية، ترجمة: محمد الولي، ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1988.
8. عبد القاهر الجرجاني دلائل الإعجاز تحقيق: محمد رضوان الداية وفايز الداية دار الفكر ط1، دمشق، سوريا، 2008.
9. عز الدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر، قضايا وظواهره الفنية والمعنوية، دار الفكر العربي، ط3، بيروت، لبنان.
10. كمال أبو ديب في الشعرية مؤسسة الأبحاث العربية، ط1، بيروت، لبنان 1987م.
11. محمد أحمد بن طباطبا العلوي، عيار الشعر، تحقيق عباس عبد الساتر، دار الكتب العلمية، ط2، بيروت، لبنان، 2005.
12. محمد لطفي اليوسفي، الشعر والشعرية، الفلاسفة والمفكرون العرب، ما أنجزوه وما هفوا إليه، الدار العربية للكتاب، ط1، تونس، 1992.
13. محمد لطفي اليوسفي، في بنية الشعر العربي المعاصر، سراس للنشر، ط1 تونس، 1985.
14. جوليا كريستيفا علم النص، ترجمة: فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1991.

15. محمد لطفي اليوسفي، لحظة المكاشفة الشعريّة، إطلالة على مدار الرّعب، الدّار التونسيّة للنشر، ط1، تونس، 1992.

16. يوسف إسكندر، الشعريّة الحديثة، الأصول والمقولات دار الكتب العلميّة، ط2 بيروت، لبنان، 2008.

8-الهوامش:

¹-يوسف إسكندر، الشعريّة الحديثة، الأصول والمقولات دار الكتب العلميّة، ط2، بيروت لبنان، 2008، ص10.

²-حسن ناظم، مفاهيم الشعريّة، دراسة مقارنة في الأصول والمنهج والمفاهيم، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، لبنان، 1994م، ص11.

³-ينظر: يوسف إسكندر، الشعريّة الحديثة، الأصول والمقولات، ص9.

⁴- ينظر، حسن ناظم، مفاهيم الشعريّة، ص11.

⁵-حسن ناظم، مفاهيم الشعريّة، ص11.

⁶- ينظر: حسن ناظم، مفاهيم الشعريّة، ص11.

⁷-المرجع نفسه، ص21.

⁸-المرجع نفسه، ص21.

⁹-ينظر: يوسف إسكندر، الشعريّة الحديثة الأصول والمقولات، ص10.

¹⁰- ينظر: يوسف إسكندر، الشعريّة الحديثة الأصول والمقولات ص10.

¹¹- ينظر: يوسف إسكندر، الشعريّة الحديثة الأصول والمقولات، ص11.

- 12-أسامة غانم، الشعرية التأويلية في اللحظة الشعرية، دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، مصر، 2021، ص9.
- 13- المرجع نفسه، ص10.
- 14-رومان ياكوبسون قضايا الشعرية، ترجمة: محمد الولي، ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1988، ص35.
- 15-جان كوهن، بنية اللغة الشعرية ترجمة: محمد الولي ومحمد العمري، دار توبقال للنشر، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1986، ص10.
- 16- المرجع نفسه، ص10.
- 17ينظر: يوسف إسكندر، الشعرية الحديثة الأصول والمقولات، ص178.
- 18-بشير تاويريرت الشعرية والحدثة، بين أفق النقد الأدبي وأفق النظرية الشعرية، دار رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، دط، دمشق سوريا، 2010، ص16.
- 19- المرجع نفسه، ص18.
- 20-عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز تحقيق: محمد رضوان الداية وفايز الداية دار الفكر دمشق، سوريا، ط2008، ص1، ص259، 258.
- 21-بشير تاويريرت الشعرية والحدثة، بين أفق النقد الأدبي وأفق النظرية الشعرية، ص19.
- 22-المرجع نفسه، ص22.
- 23-محمد أحمد بن طباطبا العلوي، عيار الشعر تحقيق: عباس عبد الساتر دار الكتب العلمية، ط2، بيروت، لبنان، 2005، ص9.
- 24-بشير تاويريرت الشعرية والحدثة، بين أفق النقد الأدبي وأفق النظرية الشعرية، ص24.
- 25-المرجع نفسه، ص80.
- 26-المرجع نفسه، ص83.
- 27-عز الدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر قضاياها وظواهره الفنية والمعنوية، دار الفكر العربي، ط3، بيروت، لبنان، 1966، ص14.
- 28-المرجع نفسه، ص83.
- 29- المرجع نفسه، ص84.
- 30-كمال أبو ديب في الشعرية مؤسسة الأبحاث العربية، ط1 بيروت لبنان، 1987 ص17.

- ³¹ -المرجع نفسه، ص14.
- ³² -المرجع نفسه، ص24.
- ³³ -بشير تاويريت الشعريّة والحداثة، بين أفق النّقد الأدبي وأفق النّظرية الشعريّة ص133،134.
- ³⁴ -المرجع نفسه، ص137.
- ³⁵ -أدونيس، الشعريّة العربيّة، دار الآداب، بيروت، لبنان، ط1، 1985، ص5.
- ³⁶ -المرجع نفسه، ص8.
- ³⁷ -المرجع نفسه، ص8.
- ³⁸ -المرجع نفسه، ص80.
- ³⁹ -محمد لطفي اليوسفي، الشّعْر والشّعريّة، الفلاسفة والمفكرون العرب، ما أنجزوه وما هفوا إليه، الدّار العربيّة للكتاب، ط1، تونس، 1992، ص382.
- ⁴⁰ -المرجع نفسه، ص382.
- ⁴¹ -المرجع نفسه، ص380.
- ⁴² -المرجع نفسه، ص379.
- ⁴³ -المرجع نفسه، ص236.
- ⁴⁴ -محمد لطفي اليوسفي، الشّعْر والشّعريّة، ص16.
- ⁴⁵ -المرجع نفسه، ص16.
- ⁴⁶ -المرجع نفسه، ص17.
- ⁴⁷ -المرجع نفسه، ص17.
- ⁴⁸ -المرجع نفسه، ص24.
- ⁴⁹ -المرجع نفسه، ص24.
- ⁵⁰ -المرجع نفسه، ص24.
- ⁵¹ -ينظر: محمد لطفي اليوسفي/ الشّعْر والشّعريّة، ص25.
- ⁵² -المرجع نفسه، ص25.
- ⁵³ -ينظر: محمد لطفي اليوسفي الشّعْر والشّعريّة، ص41.
- ⁵⁴ -المرجع نفسه، ص230.

- 55- المرجع نفسه، ص 231.
- 56- المرجع نفسه، ص 231.
- 57- المرجع نفسه، ص 231.
- 58- المرجع نفسه، ص 232.
- 59- المرجع نفسه، ص 233.
- 60- المرجع نفسه، ص 232.
- 61- المرجع نفسه، ص 230.
- 62- حسن ناظم، مفاهيم الشعرية، ص 11.
- 63- محمد لطفي اليوسفي، لحظة المكاشفة الشعرية، إطلالة على مدار الزعب، الدار التونسية للنشر، ط 1، تونس، 1992، ص 179.
- 64- المرجع نفسه، ص 16.
- 65- جوليا كريستيفا علم النص، ترجمة: فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، ط 1، الدار البيضاء، المغرب، 1991، ص 76.
- 66- حسين خمري، الظاهرة الشعرية، الحضور والغياب، دراسة منشورات اتحاد الكتاب العرب، دط، دمشق، سوريا، 2001، ص 13.
- 67- محمد لطفي اليوسفي، لحظة المكاشفة الشعرية، ص 179.
- 68- محمد لطفي اليوسفي، في بنية الشعر العربي المعاصر، سراس للنشر ط 1 تونس، 1985، ص 28.
- 69- محمد لطفي اليوسفي، لحظة المكاشفة الشعرية، ص 18، 19.
- 70- المرجع نفسه، ص 19.

غزل العميان في الشعر العربي - عبد الله البردوني نموذجًا -

The poetry of blind poets in Arabic literature – Abdullah Al-Baradouni as a model

ط. د حسناء مسدور ♥

أ. د زاوي لعموري ♥

المُعَرَّف الرِّقْمِيّ للمقال: DOI 10.33705/0114-027-002-008

تاريخ الاستلام: 2025-02-03 - تاريخ القبول: 2025-03-28 - تاريخ النشر: 2025-06-15

ملخص: الغزل غرض شعري قديم، يقوم على النظر ويعتمد على إِبصار الجمال، والافتتان به، فيتخذ من العين البصيرة وسيلة تواصل، ولغة حوار فكثيرًا ما أبدع العشاق المبصرون في وصف العيون الحوراء، والدّعاء، وما تنثيره من صباة وشوق، وما تبعثه من سحر وفتنة، فما حظّ العميان المكافيف من هذا الغزل؟ وما قيمة ما نظموه من شعر غزلي؟ وهل يمكن للعمى أن يثني الشاعر الضّرير عن النّسيب؟ ويحجمه عن التشبيب؟ وما قيمة ما قاله العميان الغزلون في شعرنا العربي القديم والحديث؟

كلية اللغة العربية واللغات الشرقية جامعة الجزائر 2، الجزائر، البريد الإلكتروني:

hassna.insp@gmail.com (المؤلف المرسل).

كلية اللغة العربية واللغات الشرقية جامعة الجزائر 2، الجزائر، البريد الإلكتروني:

amourizaoui@yahoo.fr مخبر الخطاب الصوفي كلية اللغة العربية واللغات الشرقية جامعة

الجزائر 2.

الأهداف: تحاول هذه الورقة البحثية تفسير ظاهرة الغزل عند الشعراء العميان عموماً، وعند الشاعر اليمني عبد الله البردوني، من خلال الكشف عن دوافع الغزل عند هذه الفئة من الشعراء، وإبراز صورة المرأة عاشقة ومعشوقة في شعر البردوني، من خلال محاوره نصوص غزلية مختارة.

الكلمات المفتاحية: غزل؛ العميان؛ البردوني؛ السخرية؛ اليمن.

Abstract: Ghazal (love poetry) is an ancient poetic theme based on sight, relying on the perception of beauty and fascination with it. It uses the insightful eye as a means of communication and a language of dialogue. Many sighted lovers have excelled in describing dark, enchanting eyes and the passion and longing they evoke, along with the magic and charm they inspire. But what about blind poets? What is the value of their love poetry? Can blindness prevent a visually impaired poet from composing ghazal and expressing romantic emotions? What significance does the ghazal of blind poets hold in both classical and modern Arabic poetry?

This research paper attempts to explain the phenomenon of ghazal among blind poets in general, with a specific focus on the Yemeni poet Abdullah Al-Baradouni. It seeks to uncover the motives behind love poetry in this group of poets and highlight the image of women as lovers and beloveds in Al-Baradouni's poetry by analyzing selected ghazal verses.

Keywords: Ghazal; blind poets; Al-Baradouni: satire; Yemen.

مقدمة: الغزل باب من أبواب الشعر، وفاتحة القصيد، شغل الشعراء في القديم والحديث، وسحر الذائقة الأدبية ردحاً من الزمن، فحفظته وتغنّت به

فالشعر موصول بالتسبيب والتشبيب، فهما من أنواع الغزل العفيف: "لأن التشبيب قريب من النفوس لائط بالقلوب، لما (قد) جعل الله في تركيب العباد من محبة الغزل، وإلف النساء، فليس يكاد أحد يخلو من أن يكون مختلفاً منه بسبب، وضارب فيه بسهم، حلال أو حرام.."¹.

تحول الغزل من غرض شعري يتصل بأغراض الشعر الأخرى، إلى مقدمة أصيلة من مقدمات القصيدة العربية التقليدية، ثم أصبح موضوعاً مستقلاً بذاته تُقَرَّد له القصائد الطوال، وصار ملاذاً للشعراء حين تغلق دونهم أبواب الشعر "إن ذا الرمة سئل كيف تعمل إذا انقلد دونك الشعر؟ فقال: كيف ينقل الشعر دوني وعندي مفاتيحه، قيل له وعنه سالنك ما هو؟ فقال الخلوة بذكر الأحباب. لأنه عاشق ولعمري إنه إذا انفتح للشاعر نسيب القصيدة، فقد ولج الباب، ووضع رجله في الركاب.."².

ظل الغزل عبر مسار الشعر العربي فنّ المبصرين، فالغزليون من الشعراء يجيلون أبصارهم، ويقلبونها في الأرجاء الفسيحة، يسرحون بها في عوالم الجمال الأنثوي المفعم بالغواية والفتن، يبسطون حبل الغزل ما اتسع:

بَسَطْتُ رَابِعَهُ الْحَبْلَ لَنَا فَوَصَلْنَا الْحَبْلَ مِنْهَا مَا اتَّسَعَ³

يُمعن الشاعر الغزل في وصف محاسن محبوبته، ويمتّع ناظره من جمالها ويقف على تفاصيل هذا الحسن، ولا يهمل دقائقه، والشعراء في هذا الغزل مذاهب، وفي حبهم طوائف عديدة: "فشعراء صرّحوا بالحديث فعرضوا لنا صوراً واضحة عن أحبتهم... وشعراء حدثونا عن ذلك حديثاً يختلط فيه الضباب والنور، ويمتزج فيه الحياء والصراحة... وشعراء كانوا على قدر أوفى من التجلّم فاكتفوا أن أشعرونا بأنهم يحبّون.."⁴

لم يعد الغزل فنّ المبصرين لوحدهم، ولم تعد العين البصيرة حاسة الغزل الوحيدة، فالغزل باب يطرقه الأعمى الضّرير، ويدلف إلى عوالمه، ويبدع فيه

وقد يتفوق فيه على ذوي الأبصار، ويستعيز من خلاله حاسة البصر، ويحمل اسمها، فالغزل يحوّل اسم الشَّاعر الجاهلي المعروف بالأعشى، إلى اسم جديد "أبا بصير"، وينفرد بصفة الفرجة والاستعراض، فيطلق عليه اسم جديد "صناعة العرب" *، واستحقَّ لقب "أستاذ الشَّعراء": "أعشى بني قيس بن ثعلبة أستاذ الشَّعراء في الجاهليّة"⁵.

والعمى لم يثنِ شاعر الإغريق الأوّل "هوميروس" عن النّبوغ والفرادة، وقد قدّم للأمة اليونانيّة تاريخها الغابر، وعرضه في قالب ملحمي بديع، امتزجت فيه الحقائق بالأساطير والواقع بالتخييل: "كان هوميروس ضريحاً، ومع ذلك منح البصر للآلهة والأبطال والحسان، واصطنع عالماً أسطورياً مبصراً تتنازع فيه الآلهة، ويتقاتل الفرسان، وتتلّم العذارى قلوب العاشقين ويتساقط الأبطال كأنهم جافة في ربوع اليونان إلى درجة أن أصبح عالم ملحميته نموذجاً لسائر المجتمعات المبصرة في التاريخ"⁶.

لقد طرق الشَّعراء المكافيف أبواب الغزل، وافتنّوا فيه، ولم يختلف غزلهم عن المبصرين، بل تجاوزوه في مواقف كثيرة، فما الذي دفعهم في هذا البحر اللّجّي الذي لم يقوَّ فحول المبصرين على مدّه وجزره:

أُقَاتِلْ كُلَّ جَبَّارٍ عَنِيدٍ *** وَيَقْتُلْنِي الْفِرَاقُ بِلَا نَزَالٍ⁷

2. دوافع الغزل في شعر العُمَيان: لم تكن دوافع الغزل عند الشَّعراء الغزليين واحدة، ولم يكن الغزل عند بعضهم حقيقياً، بل كان مجرد تقليدٍ فنيّ، واستعراض بلاغي زائف، الهدف منه إبراز الفحولة الشَّعريّة، وتبيان الاقتدار الشَّعريّ وإثبات القدرة على تصريف الشَّعر حسب الحاجة، يُطلق عليه طه حسين الغزل العادي، ذلك الذي أسّسه القدماء من شعراء الجاهليّة والإسلام: "أريد به الغزل الذي لا يقصد به لذاته كما يقول أصحاب المنطق، وإنّما يتخذ وسيلة إلى غيره من فنون الشَّعر، إلى المدح والهجاء والوصف ونحوها، أريد به هذا

الغزل الذي كان الجاهليون يبتدئون به قصائدهم، والذي ظلّ الإسلاميون يبتدئون به قصائدهم إلى اليوم..⁸.

يندرج غزل العميان في هذا الباب، فقصص الحبّ عندهم في الغالب غير مكتملة، تلقى بكاهلها على طرف واحد فقط، يطمع في وصال مستحيل وتحقيق أمل لا يُرجى حصوله، حبّ يائس، لا منطق يحكمه، يقول كبير العميان الجاهليين:

عَلَّقْتُهَا عَرَضًا وَعَلَّقْتُ رَجُلًا *** غَيْرِي وَعَلَّقَ غَيْرَهَا الرَّجُلُ
وَعَلَّقْتُهَا فَتَاةً مَا كَانَ يَحَاوِلُهَا *** مِنْ أَهْلِهَا مَيِّتٌ يَهْذِي بِهَا وَهَلْ
وَعَلَّقْتُني أَخِيرَى مَا تَلَأَمْنِي *** فَاجْتَمَعَ الْحُبُّ حُبًّا كُلُّهُ تَبَلٌ⁹

تختلف دوافع الحبّ والغزل عند الشعراء العميان، لكنها ترتبط في الأساس بنفسية الأعمى، وحاله، ووعيه بعاهته، وعجزه عن مبادلة الحبّ ومشاركته وأنّى يستقيم له حبل الود وهو عليل؟ وكيف يروي ظمأه وهو مقعد مهين، فالصدود والتبرّم، وربّما السخريّة من حبه الكسيح، وعدم الوثوق بالحبیب، والتوجس منه كلّها أحاسيس مؤلمة وموجعة، ولواعج مكتومة لا يقوى الشاعر الغزل على مقاومتها، والبوح بها أحياناً، فيُفضي للمحبوبة بمخاوفه قائلاً:

تَأَمَّلْتَنِي أَخْتُ الْمَجْدِ قَائِلَةً *** بَمَنْ أَرَاكَ أَسِيرَ الْوَجْدِ وَالطَّرَبِ؟
فَقُلْتُ قَلْبِي مُسْبَى وَإِنَّكَ لَوْ *** كَتَمْتَ سِرِّي لَمْ أَكْتَمِكَ كَيْفَ سُبِي
فَأَعْرَضْتُ ثُمَّ قَالَتْ قَدْ أَصَاتَ بِنَا *** ظَنًّا أَيْجَمُلُ هَذَا مِنْ ذَوِي الْأَدَبِ؟¹⁰

يرتاب العاشق الأعمى في نوايا محبوبته، ويخاف من البوح بأسرار قلبه العاشق لها، وهذا الموقف يتكرّر عند أغلب المكافيف الغزلين، الذين يحجمون في الغالب عن الإفصاح عن مشاعرهم، فالغزل عندهم مجرد توهم وتخيل وارتيازه تقليد فني دأب عليه الشعراء المبصرون والعميان منذ أن قصّد القصيد على أيام الجاهلية الأولى.

يُخالف بشار بن برد مذهب الشعراء العميان في الغزل؛ فالغزل عنده طمع في وصال، ومطيّة للقاء، واستدراج للمحوبة، وإيقاع بها، فبشار غزلٌ لهجّ، لا يدع لذة يوم إلى غد، لا يهّمه وشاية الرّقباء والكاشحين، ولا يأبه لأقوابيلهم، وهو لا يفكر في صدود أو تراجع، ولا تحجّمه عاهته عن طلب المستحيل:

مَنْ رَاقَبَ النَّاسَ لَمْ يَظْفَرْ بِحَاجَتِهِ *** وَفَازَ بِالطَّيِّبَاتِ الْفَاتِكُ اللَّهْجُ¹¹.

يقسمّ طه حسين شعراء الغزل إلى فئتين؛ فئة العذريين المتأثرين بعقّة الإسلام، المعزولين في بوادي الحجاز عن تأثيرات الحضارة الجديدة، وهم بنظره غير محققين، يطلبون الحبّ في السّماء لا في الأرض، وفئة ثانية على نقيضها تماماً، أطلق عليهم اسم "المحققين" وهم شباب واقعيون مترفون، متفرغون للغزل وحده، لا يتورعون عن مراودة جميلات مكة والمدينة، والتعرض لهنّ في مواسم الحج والطواف، وأشهرهم "عمر بن أبي ربيعة" المخزومي القرشي، والذي عُرف بغزله اللّاهي، وتهتكه، وهو مؤسس هذا النوع الماديّ من الغزل في الأدب العربي، وهو برأي طه حسين لم يكن عفيفاً عقّة العذريين، ولم يكن ماجناً مجون شعراء الغزل العباسيين: "لم يكن عذريّاً، ولم يكن يريد أن يذهب مذهب العذريين، وإنّما كان عملياً مُحَقِّقاً يلتمس الحبّ في الأرض لا في السّماء.. فلم يكن يُسرف في العبث، وإنّما كان يقتصد اقتصاداً ويتوسّط في حبه توسطّاً، فيعفّ كثيراً، ويعبث قليلاً".¹²

يعتبر بشار بن برد تنمّة لمسار الغزل الأموي الذي أسّسه عمر بن أبي ربيعة، والأحوص والعرجي وغيرهم، لكنّه كان أكثر تهتكاً ومجوناً، وقد بلغ به الطيش والجسارة مبلغاً كبيراً، جعله لا يُلقَى لأخلاق العامّة بالاً، ولا يتورع عن المجاهرة بفحشه وعريّته، وقد اتضح من غزله أنّه يهدف به الانتقام من مجتمع المبصرين، والثّار لقهر عاهته، وسخريّة الناس منه، فالقصص الغرامي في شعره، لم يكن حقيقياً، بل مصطنعاً وملفّقاً في غالبه، غرضه الرّد بالاحتجاج

على منظومة أخلاقية ودينية واجتماعية، يراها فاشلة، لا يكف على التعرض لها، والتعريض بها، وتحديثها.

فإذا انتقلنا إلى غرض الغزل وجدنا شاعراً غزلاً، كلفا بالنساء، بارعاً في التشبيب بهنّ، واستدراجهنّ، وغوايتهنّ، ويتحوّل الشاعر اللئيم صاحب الهجاء المقذع، إلى عاشق حلو المعاشرة، عذب الحديث، يتقن المراوغة والملاعبة والمرادة، لطيف ظريف متأدّب، وقد برع في صناعته التي لم يخلق لها فالشعر وحده من يحوّل الأعمى الضّير القبيح، إلى أمير وسيم يأسر النساء ويوقعهنّ في شركه، ويتحوّل الضّير إلى مبصر، يمتّع ناظره، وبقلبه يرى لا بعينه والجمال عنده مخالف لما يراه الناس ويعتقدونه، يقول في حبّ جارية اسمها عبدة:

يزهّدني في حُبّ عبدة معشّر * * * قلبهم فيها مخالفة قلبي
فقلت: دعوا قلبي وما اختار وارتضى * * * فبالقلب لا بالعين يبصر ذو اللب
وما تبصر العينان في موضع الهوى * * * ولا سمع الأذنان إلا من القلب وما
الحسن إلا كلّ حسنٍ دعا الصبّا * * * وألف بين العشيق والعاشق الصبّ¹³.
يستغرب الشاعر الضّير من تعجّب الفتاة الغرة الصّغيرة منه، وكيف يستطيع وصفها من غير أن يراها، وأتى له وهو الأكمه المكفوف؟ فمن أين تتثال عليه الصّور والألوان، وكيف تسعفه قريحته، ويطيعه البيان؟ فمن جميل وصفه وغزله هذه الأبيات التي قالها في فتاة لم تبلغ رشدها بعد، حاولت أن تتحدّى شاعرية بشّار واستهانت بطاقته على وصف مكان الجمال، وأسراره فكادت تقع في أسره وقد وقعت فعلاً بين براثن غوايته، ولولا حماية أمها لها لكان الذي كان:

عجبت فطمة من نعتي لها * * * أيجيد النّعت مكفوف البصر؟
بنت عشرٍ وثلاثٍ قُسمت * * * بين غصنٍ وكثيبٍ وقمر

دُرَّةٌ بحريّةٍ مكنونــــــــــــــــةٌ *** ما زها التَّاجِرُ مِنْ بَيْنِ الدُّرَرِ

يضيق الضَّرِير بقلبه الذي يهفو للحِسان، ويرنو لوصالهنّ رغم علمه باستحالة تحقّق ذلك، وقد لاقى العاشق الطَّامع في اللِّقاء أصناف المذلة والهوان، وسمع أصناف الشَّتَم وعبارات الصّد والرّفُض والاحتقار، فأئنّى له وهو الضَّرِير الذي تشوّه وجهه، وساعت خِلقته؟ فليس له إلى ودهنّ نصيب، وقد سجّل حوارهِ مع هذا القلب الولهان، وعاتبه عتاباً مَثوباً بالاستعطاف فقال:

عَدِمْتُكَ عاجِلاً يا قَلْبُ قَلْباً *** أَتَجْعَلُ مِنْ هَوِيَّتِ عَلَيْكَ رَبّاً؟

بِأَيِّ مَشُورَةٍ وبِأَيِّ رَأْيٍ *** تُمَلِّكُهَا وَلَا تَسْقِيكَ عَذْباً؟

أَمِنْ رِيحَانَةٍ حَسَنْتُ وَطَابَتْ *** تَبَيُّتُ مُرَوَّعاً وَتَظَلُّ صَبّاً؟¹⁴

يتخلّص بشار من لؤمهِ وفحشهِ، ومن فضاظتِهِ وشدَّتِهِ، ويلبس لباس النّسيب الرّقيق، وثوب العاشق الصّبّ، وقد أضناه الهجر، وعذبَهُ النّوى، وأبكاه الصّدود، وأقعده العجز وقلة الحيلة، وهوانه على من يحبّ.

تتعدّد أهداف الغزل عند الشّعراء العميان إلى تقدير الذات، وردّ الاعتبار وفرض المكانة، وتحدي المبصرين الذين ينعمون بالنّظر إلى الجمال الأنثوي الأخاذ، ويسرحون في عوالمهِ، وهو عند بشار بن برد انتقام من مجتمع المبصرين الذين لم يُقدّروا العميان حقّ قدرهم، وعمل على تفويض قيمهم الهشّة، والتعريض بها.

3. غزل سياسيٍّ أم مديح؟: يقتزن الغزل في الشَّعر العربي بأغراض شعريّة

أخرى، مثل الهجاء والمدح، والعتاب والاعتذار والشّكوى، وحتّى الحكمة والزّهد فما يدخل على غرض شعريّ حتى يليه، ويزينه، ويذكيه بحرارة العاطفة ولوعة الوجد والصّبابة، فقد ابتدع الشّاعر الأموي "عبيد الله بن قيس الرّقيات" غرضاً شعرياً جديداً، أطلق عليه الدّارسون الغزل السّياسي، أو الغزل الهجائي الكيدي يتغزّل فيه الشّاعر بزوجة الخليفة الأموي، دون أن يستتبع عِرضاً، أو يخدش

حياءً، ويرميه بالغفلة والبلادة، والعجز، ويتم هذا الحوار العشقي كله في المنام ولا تتوقف مشاهد الغزل حتى يستفيق الشاعر الغزل على صوت المؤذن، يعلن طلوع الفجر، لقد انتقل شعره إلى سلاح في وجه الأعداء وتحول غزله ونسيبه إلى نوع من النضال السياسي الذي يمدح فيه نساء الزيريين ويعرض بنساء خصومهم من الأمويين يقول الرقيات متغزلاً هاجياً:

ألا هزئت بنا قر شيء *** لة يهتز موكبها
لها بعل غيور قا *** عدّ بالباب يرقبها
يراني هكذا أمشي *** فيوعدها ويضربها

لم يكن هذا البعل القاعد عند الباب سوى خليفة المسلمين عبد الملك بن مروان، ولم تكن هذه المرأة الضحوك اللعوب سوى زوجته " أم البنين"، والشاعر ليس ملوماً ولا مذنباً ما دام الأمر تمّ في المنام، ومن ذا يلوم نائماً أسرف في حلمه، وتجاوز به حدود المعقول؟

فكانت ليلة في النو *** م نسمرها ونلعبها
فأيقظنا مناد في *** صلاة الصبح يرقبها
فكان الطيف من جنية *** لة لم يدر مذهبها
يؤرقنا إذا نمنا *** ويبعد عنا مسربها¹⁵.

يرتبط الغزل بالسياسة على نحو ما رأينا عند الرقيات، وتتحول المحبوبة عند الشعراء المعاصرين إلى وطن، وتتداخل مشاعر الحب والفقد والأمل واليأس في نفوس الشعراء الغزليين، وتشتد وطأة هذه المشاعر عند الشاعر الضرير، الذي يجد في الوطن حبه المملوك، وفي جماله سحر المحبوب، فتتوحد الصورتان في مشهد واحد، وهذه الصورة تتكرر في شعر عبد الله البردوني، ومحبوبته صنعاء، التي تتقاطع مع شخصيات غزلية، أغلبها من تاريخ اليمن "السعيد" فهي بلقيس في سحرها وهيبتها، وحكمتها، ويتحول العاشق الولهان إلى مناضل

يقاتل من أجل حبّه، ويموت فداءً للمحبيب، فمحبوبته ملهمته التي تغذيه بالنّورة والأحلام، وإليها يهدي النّشيد:

في ضلوعي إليك شوقٌ وقلبٌ *** شاعرٍ يعزفُ الصّباباتِ شدّوا
وبقلبي إليك شعراً ساروي — *** هـ وشعرٌ في خاطري ليس يُروى
آه يا قلبُ إنّها في صبوّة الحُسْنِ *** من المَغنى وأنتَ أصبى وأغوى
كُلّ شعرٍ غنّيته فهو منها *** وإليها والفنُّ يحسُّوه صفوا¹⁶.

وهب البردوني شعره لوطنه، ووسم ديوانه الأول باسم هذا الوطن الذي أطلق عليه " أرض بلقيس"، وأهدى له ألحان غزله الحزين، فلم تكن محبوبته الأولى سوى هذه الأرض، بالغة القدم والعراقة، أقدم من العرب أنفسهم، فهل كان غزل البردوني تقليدياً تفرضه ضرورة الفنّ الخليّليّ؟ وهل يشبه غزل المبصرين وحتىّ العميان الغزليّين؟ أم أنّه غزل يختصّ به البردوني وحده، يروي من خلاله معاناته، وتعاسته، ومآسيه؛ غزل بردوني يجمع بين وجدان رومانسي رقيق وعاطفة شعريّة قويّة، ونفس حرّة ثائرة. فما طبيعة الغزل في شعر اليماني الشّقي السّعيد؟

4. الغزل في شعر عبد الله البردوني: تتكرّر صور الغزل والحبّ في شعر البردوني، وينقاد الشّاعر الضّرب لعواطفه، ويجري وراء طيف المحبوبة، ثم يعود خائباً منكسراً ومقهوراً، يرجع لوحده ويستسلم لغربته العاطفيّة، وقد ظهر مضطرباً، مرتاباً غير واثق من مشاعره، بل من مشاعر محبوبته، وهذا حال العميان الغزليّين، حين تستبدّ بهم الظنون، وتعصف بهم الشّكوك، وهي صورة تعيسة ومؤلمة لحب لا يكتمل، ولعاشق ظمآن لا يرتوي، فعلاقة البردوني بالمرأة قديمة ترجع إلى بداياته الشّعريّة: "فقد بلغت ثمانين وأربعين قصيدة، وغلب عليها الموضوعات الآتيّة: التّغنيّ بمحاسن المرأة والتّواجد الحزين، والمناجاة الرّومانسيّة المتحددة مع الطبيعة والشّكوى من الوحدة، والوحشة والحرمان

والفراق، ثم فقدان والضياع والنتية، اليأس من الحياة، والشعور بالفراغ والابتعاد عن الحبيب واسترجاع الماضي، والبكاء على المحبوبة الغائبة والمناداة الصادقة، وزيارة بيت الحبيبة المهجور..¹⁷.

لا تثبت علاقة الشاعر بحبيبته على حال، ولا تستقر على صورة واحدة فهي دائمة التجدد، تتلون بكلّ المشاعر، وتتسرل بالأحزان، فعلاقة الشاعر بها قصيرة، ومصير الحب معروف منذ البداية، ونهايته محسومة، والحبّ عند البردوني هو الخلاص، ولكنه لا يدوم، وكأنّ الشاعر يضيق به، فيطرّحه ويرميه، يخلق الأسباب الواهية للتخلص منه، فيراه طغيانا واستعباداً، يجب التحرّر منه، ومقاومته، فهو امتهان وسخرية منه، ويغرق البردوني في تأنيب قلبه العاشق، الذي يرميه في كلّ مرة إلى أمل مرجو، لا طائل منه، ولا منصف له:

فِيكَ كُلُّ الْجَمَالِ فِيكَ التَّقَى الْحُسْنُ *** نُنْ وَفِيكَ التَّقَى جَمِيعُ الْحَسَنِ
لَمْ يَهَبْ قَلْبَهُ سِوَاكَ وَلَمْ يَكُنْ *** لَمْ يَذُقْ مِنْكَ غَيْرَ طَعْمِ الْهُوَانِ
فَإَمْنِيهِ يَا وَاحِدَةَ الْحُبِّ ظِلًّا *** وَأَنْفُضِي حَوْلَهُ نَدَى الْأَقْحَوَانِ
إِنَّهُ هَائِمٌ يَعِيشُ وَيَشْقَى *** بَيْنَ جُورِ الْهُوَى وَظِلْمِ الزَّمَانِ¹⁸
يعيش الشاعر بين مظلمتين؛ مظلمة الحب وخيباته، ومظلمة الزمان وسخريته من عاشق أعشى مهيب الجناح.

لا يستطيع القارئ للبردوني أحياناً تمييز ما هو وجدان الشاعر وقصة حبّ حقيقي منحه الشاعر جوارحه، فنعم بلحظات وصال، ولذة لقاء، وشقي بجفائه وهجر الحبيب، وبين غزل وطني سياسي، فالتمييز بين عشق المرأة، وعشق الوطن صعب، فالوطن عنده امرأة جميلة، متقلبة الأحوال مضطربة العواطف لا تفرّق بين صديق وعدو، وبين عاشق وطامع، وبين مخلص لحبّها ومستغل مخادع وكاذب.

5. السّخريّة في غزل البردوني: تتجاوز السّخريّة عند البردوني الحدود كلّها، فتعلق بالأغراض الشّعريّة، حتّى التي تتطلب الجدّ والحزم، فالشّاعر ساخر متهمك، ناقد ومتذمر، لا يكاد يسلم شيء من نقده المرح، وسخريته المرّة؛ فالمفارقات في حياته كبيرة، تدعو للعجب، وتستدعي الاستغراب: "السّخريّة هي الحدود الأربعة لجغرافيّة شعر البردوني، فما وصف إلّا وسخر، وما تغزل إلّا وسخر، وما هجا إلّا وسخر، وما مدح إلّا وسخر، إذن فالبردوني قهقهة عاليّة، وتفجّع مؤلم.."¹⁹

تصاحب السّخريّة البردوني في جميع تفاصيل حياته الفنيّة والشّخصيّة، فقد كان حاضر النّكتة، ضاحكاً مضحكاً رغم ما يحيط به من مآسي، وما ينتابه من حزن وألم، وما يعترض دروبه من نكسات، وما يقابله من خيبات القلب وخسارات المشاعر، حينما يتحوّل العاشق الولهان إلى رجل مُضحك، يسخر من نفسه، ويهزأ من مشاعره، ويبالغ في جلد الذات، وتأنيب الضّمير، حتّى تكاد هذه الميزة تغلب على غزل البردوني كلّها، فقد كان إخفاقه العاطفي كبيراً يصعب احتماله وتجاوزه، وتمتّع المحبوبة واستحالة وصالها، يزيد من نزعة السّخريّة، فالحب عند الشّاعر يصبح جهداً ضائعاً، وهدفاً بعيد التحقيق، فما الذي يمنع العاشق الضّرير من تحقيق منيّة نفسه؟ هو العقل الذي يطرد الأوهام، ويُبجلي الحقائق، فأنتى للغرام أن يتمكن من كبرياء هذا العاشق؟ فيصرخ لستُ أهواك:

لستُ أهواك قد نَحَرْتُ صَبَاباً *** تي كما ينحُرُ القُتُوطُ الرّجاء
ونسيتُ اللّقا وعَفْتُ التّلاقِي *** والتّصَابِي والحُسْن والحسَناء
فامضي يا حُبُّ قد رجعتُ إلى العَقْد *** ل المُصَفّي يُديرني كيفَ يشاء²⁰
يسخر العاشق من حبه الذي لم يكن سوى وهمّاً، وضرباً من الخيال، ويعود إلى رشده القديم، ليغرق في أحزانه من جديد، ويسلم أمر الحبّ إلى المجهول

ويطرده من عالمه طرداً أبدياً ولكن هل يمكن لشاعر أن يحيا بدون حب؟
ويعيش بلا قلب؟ فقد قتل الحبّ وراح يبكيه، وتركه ثم راح يسأل عنه ماضيه:

يا حيرتي أين حبي أين ماضيه *** وأين صباه أو تصابيه
قتلت حبي ولكني قتلت به *** قلبي ومزقت في صدري أمانيه
وكيف أحيا بلا حبّ ولى نفس *** في الصدر أنشره وأطويه²¹

6. صورة المرأة في غزل البردوني: لا تتخذ المرأة في غزل البردوني شكلاً واحداً، ولا تثبت على صورة واحدة، فهي دائمة التحول، والتجديد، تتكيف مع حالاته النفسية، وتتغير بتغيرها، تتلون بعواطفه، وتغرق في أحزانه، ولا تكاد تستقر على حال، فالشاعر دائم الاضطراب والتحول، يضيق بالحبّ، ويملّ من محبوبته، ولا يخشى هجرها، بل ويسارع إلى إنهاء العلاقة بها، والاستسلام لأحزانه وماضيه الأليم، ورغم هذا الاضطراب تبرز المرأة في غزل الشاعر جمالها الأنثوي الأخاذ، وتظهر فتنها، وتنفت سحرها، وتتجلى في قمة الغواية تسلبه العقل والقلب، فيذعن لسلطانها، ويخضع لجبروتها ويشرب من كأس الصّبا، حتى الثّمالة، يترنّج من سكرة الحبّ يطلب المزيد قائلاً:

واختسي من كؤوس حبي لحوناً * * وارقصي رقصة الصّبا والدلال
واسكريني يا هالة الحبّ بالحـ * * بّ وبالسّحر من كؤوس الجمال
سكرة القلب بالهوى سكرة الأثر * * هار بالعطر والندى والظلال²².

يرسم الشاعر صورة الجمال الأنثوي في قصائد غزلية كثيرة، ويمتزج هذا الجمال بالطبيعة، فتأخذ المحبوبة عطور الغاب، وندى الورد، ونور الفجر وإشراق الصّباح، وطلعة البدر، وهدير البحر، وخير السّواقي، تتوشح بألوان الحياة، تأخذ كلّ شكل، تعزف الأنغام والألحان العذبة الجميلة، تلبس الجمال مهيبة، وترفل بربيع الزّهور، تقترب من حبيب صديان، محروم من الوصال:

وأحسّها في كلّ شيء صائتٍ *** وأحسّها في كلّ حيٍّ ..نامي
في رقّة الأزهار في همسِ الشّدَى *** في تمتّاتِ الجدولِ المترامي
وتبرّجت لي كالطّفولة غصّة *** كفم الصّباح المُترَفِ البَسَامِ
وجميّة فوق الجمالِ وصفها *** وعظيمةً أسمى من الإغظام²³

يواجه الشّاعر نفسه بالحقيقة، ويجاهر بها الجميع، ولم يعد يخفي لواعج الشّوق، وتباريح العشق والصّباية، فقد تخلّص من الخوف، وانتصر على هواجسه وظنونه، فلم يعد يطيق الصّبر والانتظار، فليطلق صرخة الحبّ مدويّة، عاليّة، ويغرق الشّاعر وسامعه في لجج الغزل البردوني، ويستسلم السّامع إلى غوايّة الشّعر الغزليّ وعذوبته، ليصحو على حقيقة لم يكن ليتوقعها فما المحبوبة سوى "بلقيس" أو لنقل "أرض بلقيس" صاحبة الديوان الشّعري الأوّل، فلم تكن هذه المعشوقة غيرها إنّها اليمن بلاد العاشق الضّريح، التي يعشقها على طريقته، ويحبّها على مذهبه:

وأحبّها روحاً نقيّاً كالسنَى *** وأحبّها جسماً من آثام
وأحبّها نوراً وحيرةً ملحدٍ *** وأحبّها صحواً وكأس مدام²⁴

لم تكن هذه المعشوقة سوى بلاده، التي يشترك في حبّها كلّ اليمنيين باختلاف مذاهبهم، وعقائدهم، من مؤمنين وملحدين، ولاهين ومتعفين، فالوطن يسع الجميع.

تتشابه قصص الغزل البردوني، وتنتهي نهايّة واحدة مؤلمة في الغالب محزنة، وتتداخل صورة المرأة مع صورة الوطن، فكثيراً ما يتجلّى الوطن في صورة أنثويّة فانتة، يصعب مقاومتها، ويتعذر على المعشوق صدّها والإعراض عنها، ولا يجني الشّاعر من حبّه ووفائه غير الخيبة والأحزان، فحبيبة قلبه غافلة ناكرة، لا فائدة ترجى من حبّها، ولا أمل فيها، فهي لا تأبه لعشاقها، ولا تقدّر عواطفهم، ولا تنتظر إليهم، ولا تكلمهم أبداً، لكنهم أوفياء لها.

7. خلاصة ونتائج: الغزل فن المُبصرين الذين يتمتعون ناظرهم بجمال المحبوب وجماله، ويفتتون بغواية هذا الجمال، ويتفننون في التعبير عن عواطفهم ولواعج شوقهم وصبابتهم، أمّا غزل العميان فهو غزل المحرومين المقطوعين عن هذا الجمال، المبعدين من دائرة الوصال والتحقيق، فقصص حبّهم في الغالب ناقصة، تلقى بأعباء القلب على طرف واحد، ويكون هذا الحب حزينًا مؤلماً غارقاً في العتمة والظلام واليأس.

لا يختلف غزل البردوني عن غزل العميان المكافيف، فالشاعر عاشق عجول ملول، لا يريد الاستمرار في الحبّ، ويتعجل نهايته، وهو لا يؤمن بهذا الحبّ ولا يصدّق عواطفه فيه، فالمحبة غادرة خائنة متخلية، لا تبالي بعاشقها، ولا تحفل بمشاعره، فنزعة السخرية في غزل البردوني ظاهرة اختصّ بها، تعبّر عن توجسه من المحبة، وعجزه عن مجاراتها.

يعتبر غزل البردوني غزلاً سياسياً أو "نسياً" وطنياً، فما المحبة في شعره غير "بلقيس" الأنثى اليمينية التي ملكت قلوب عاشقيها، واستبدّت بمشاعرهم يصعب الوصول إليها، وتهون التضحيات من أجلها، فهناك تداخل موضوعاتي كبير في شعر البردوني الغزلي، بين ما هو وطني صرف، وما هو ذاتي وشخصي خالص، وهو غزل حزين ومؤلم.

8- المراجع:

- ¹ -ابن قتيبة: الشّعر والشّعراء، تحقيق وشرح: محمد شاکر، دار المعارف، ج1، مصر (د ت) ص 75.
- ² -ابن رشيق القيرواني: العمدة في محاسن الشّعر وآدابه ونقده، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل للطباعة والنّش، ج1، ط5، بيروت 1981 ص 206.
- ³ -ديوان أبي سويد الكاهلي؛ جمع وتحقيق: شاکر العاشور، دار الطباعة الحديثة، ط1 البصرة العراق 1972 ص 23.
- ⁴ -شكري فيصل: تطور الغزل بين الجاهليّة والإسلام، مطبعة جامعة دمشق، ط1 دمشق سوريا 1959 ص 158.
- *- هو من سعد بن ضبعة بن قيس وكان أعمى ويكنى بأبي بصير. وُسمي صِنَاجَة العرب لأنّه أوّل من ذكر الصنّج في شعره فقال:
وَمُسْتَجِيبٌ لَصَوْتِ الصَّنَجِ تَسْمَعُهُ إِذَا تَرَجَّعُ فِيهِ الْقَيْنَةُ الْفُضْلُ
شبهه العود بالصنّج. وسمعه كسرى ينشد فقال: من هذا؟ فقالوا: "أسروذ كويذ تازي" أي مغنّي العرب: ينظر الشّعر والشّعراء ج1 ص 257).
- ⁵ -الأصفهاني (أبو الفرج)؛ الأغاني ج6 ص 205.
- ⁶ -عبد الله إبراهيم؛ عين الشّمس ثنائيّة الإبصار والعمى "من هوميروس إلى بورخيس" المؤسّسة العربيّة للدراسات والنّشر، ط1، لبنان 2018 ص 61.
- ⁷ -ديوان عنتر بن شدّاد العبسي، دار الآداب، ط4، بيروت، لبنان ص 63.
- ⁸ -طه حسين؛ حديث الأربعاء، ج1، دار المعارف ط11، مصر (د.ت) ص 187.
- ⁹ -الأعشى (ميمون بن قيس بن جندل)؛ الصّبح المنير في شعر أبي بصير، شرح: أبي العباس ثعلب، دار آذلف هلز هوسن، أبابّة، مصر 1927 ص 43.
- ¹⁰ -ديوان الأعمى التطيلي؛ جمعه وحققه وشرحه: الدكتور محي الدين الديب، المؤسّسة الحديثة للكتاب، ط1، بيروت لبنان 2014 ص 22.

- 11- ابن كثير (الحافظ عماد الدين)؛ البداية والنهاية، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر للطباعة والنشر، ج13، ط1، مصر 1998 ص 637.
- 12- طه حسين، مرجع سابق ص 308.
- 13- بشار بن برد؛ ديوان بشار بن برد، جمع وتحقيق وشرح: الشيخ الطاهر بن عاشور ط1، إصدارات وزارة الثقافة الجزائرية، الجزائر ص 43.
- 14- المصدر نفسه ص 190.
- 15- ابن قيس الرقيات؛ ديوان ابن قيس الرقيات، تحقيق: د/ إبراهيم عبد الرحمن محمد الشركة المصرية العالمية للنشر، ط1، مصر 1996 ص 120
- 16- عبد الله البردوني؛ الأعمال الشعرية المجلد الأول، الهيئة العامة للكتاب، ط1 صنعاء، الجمهورية اليمنية 2002 127.
- 17- شوقي بغدادى؛ الشاعر الكفيف والمرأة (الشاعر عبد الله البردوني أنموذجا)، مجلة الكويت عدد 227، الكويت 2002 ص 47.
- 18- البردوني؛ المصدر نفسه ص 70.
- 19- وليد مشوح؛ السخرية في شعر البردوني، مجلة الكويت، العدد 227، وزارة الإعلام الكويتية، الكويت 2002 ص 166.
- 20- المصدر نفسه ص 146.
- 21- المصدر نفسه ص 167.
- 22- المصدر نفسه ص 187.
- 23- المصدر نفسه ص 293. 294.
- 24- المصدر نفسه ص 294.

تشظي الهوية وأزمة الذات في رواية: (قصر الصنوبر) لإلهام
بورابه. -مقاربة ثقافية-

**Identity Fragmentation and the Crisis of the Self in
the Nouvel "Kasr Al Sanawbar" (The Pine Palace) by
Ilham BOURABA
-Cultural approach-**

ط. د. مريم بن محاد ♥

أ. د. حميد علاوي ♥

المُعَرَّف الرَّقْمِيّ للمقال: DOI 10.33705/0114-027-002-009

تاريخ الاستلام: 2025-02-26 تاريخ القبول: 2025-04-29 تاريخ النشر: 2025-06-15

ملخص: تسعى هذه المقاربة الثقافية للبحث عن تمثيلات الهوية في رواية "قصر الصنوبر" للروائية إلهام بورابه، انطلاقاً من رصد مجموعة من الظواهر التاريخية والاجتماعية ومن خلال صراع هويتين وثقافتين مختلفتين استطاعت الأولى بفضل نشاطها الاستعماري التبشيري أن تجعل لنفسها حق الهيمنة والسيطرة على الهوية الثنائية وتمكنت من وضعها في خانة الهامش وجعلتها تعيش في هوة من النمطية والدونية عن طريق تقسيم العالم إلى ثنائية (المركز والهامش). لقد ارتبط التوسع الاستعماري بحركات التبشير نظراً لما حملت في باطنها من مشاريع ومخططات عسكرية قصد القضاء على هوية ودين الآخر المتخيل، قام

♥ جامعة أبو القاسم سعد الله_ الجزائر 2، مخبر الترجمة والمصطلح، الجزائر، البريد الإلكتروني:

meriem.benmohad@univ-alger2.dz (المؤلف المرسل).

♥ جامعة أبو القاسم سعد الله_ الجزائر 2، الجزائر، البريد الإلكتروني: hamid.allaoui@univ-alger2.dz

alger2.dz.

عدد من المسؤولين ورجال الدين بقيادة تلك الحملات التي بلغت ذروتها تزامنا مع تعيين الكاردينال لا فيجري الذي جعل العمل التبشيري الفردي عملا منظما خاصة بعد انشائه جمعية "الآباء البيض"، وجمعية "الأخوات البيض" التي اهتمت بفئة البنات اليتيمات وتنشئتهن وتنشئة نصرانية باسم الرعاية مثلما ورد في رواية قصر الصنوبر.

كلمات مفتاحية: الهوية؛ التبشير؛ الأقليات؛ الاستعمار؛ التشظي والانشطار.

Abstract : The aim of this cultural approach seeks to search for representations of identity in the novel «Qasr al Sanawbar » by Ilham BOURABA. To through the struggle of two different identities and cultures; however, this former was able owing to its colonial missionary activity to create its own right to dominate and control the other, as it managed to put the same in the margin.

a number of officials and clerics led those campaigns, which peaked up coinciding with the appointment of Cardinal Lavigerie, who made individual missionary work an organized work, mainly after the creation of the Association of White Fathers and the Association of White Sisters, which took care of the category of orphaned girls along with their Christian upbringing.

Keywords: Identity; Evangelization; Minorities; Colonization; Fragmentation and Fission.

مقدمة: ما إن أحكمت فرنسا سيطرتها على الأراضي الجزائرية حتى كشفت عن نواياها الحقيقية التي ترمي إلى نشر المسيحية فمن وجهة نظر القادة الفرنسيين أن مقولة الجزائر فرنسية لن تتحقق إلا بنشر المسيحية، كان للجانب الديني والكنيسة دور في احتلال الجزائر باعتبار أن فرنسا ترى نفسها هي الحامي

الرسمي للكنيسة الكاثوليكية مما أوجب عليها التخلص من الأسطول الجزائري الذي أصبح يشكل خطرا يحدّق بها.

إنّ المشروع الفرنسي الاستيطاني في الجزائر سعى إلى الاستحواذ على المظاهر الثقافية، من خلال استراتيجيات القوة والهيمنة التي تمارسها المؤسسة الامبريالية في دمج المنطقة المستعمرة وجعلها أرضا مملوكة لها، مثل ما قامت به فرنسا كمحاولة لمسح ومصادرة الوجود الجزائري والثقافة الجزائرية والدين الإسلامي، ممّا شكّل لدينا وجود أقليات مستضعفة مهورة من سكان المنطقة الأصليين، لكنّ هذه الفئات كان لا بدّ لها من إيجاد سبل للمقاومة كرفض منها للثقافة الدخيلة والمفروضة عليها غصبا مما مكّنها من إنتاج خطاب مناهض للكلونيا لية، بمثابة ردّ على سياستها الاستعمارية ومحاولة منها لتفكيك جل أنواع الخطابات والمخططات الاستعمارية التي سعت للقضاء على الهوية المحلية ومكوناتها الثقافية التي تمثّل الوجود الجزائري الفعلي مثل ما حدث بالضبط مع نزيلات قصر

الصنوبر. فكيف كرّست العلاقات الاستعمارية لوجود أقليات عربية مسيحية في الجزائر؟ وهل استجابت تلك الأقليات من نزيلات قصر الصنوبر للسياسة الفرنسية الناعمة؟ وما هي تجليات الأثر الاستعماري للسياسة الفرنسية عند تلك الأقليات في انتماءاتها المجتمعية؟ ومن أجل كشف تمظهرات الهوية في رواية قصر الصنوبر اخترنا إجراء مقارنة ثقافية لربط السرد بالراهن السوسيو-ثقافي في ظل الازمات التي مر بها المجتمع خلال تلك الفترة.

1 . حملات التبشير وإنشاء أسقفية الجزائر: يربط أغلب المفكرين بين الاستعمار والتبشير خاصّة وأنّ التبشير بدأ مع نهاية العصور الوسطى وتحديداً تزامنا مع المد الاستعماري والحملات الاستكشافية للمجهول، ويرى المبشرون أنّ "الباعث الأوّل وراء نشاطهم هو القضاء على الأديان غير النصرانية"

1(بقطاش، 1992) فقد خدمت الفرق الدينيّة التّوجه السّيّاسي والتّوسّع الجغرافي للتبشير معاً لما يتمتع به رجال الدّين من قوة في التّأثير على شعوب المستعمرات. كان المبشّر يرى في مشروع الجزائر الفرنسيّة الطريق الأسمى لتحقيق فكرة الجزائر المسيحيّة، وتزامن الانطلاق الفعلي لحملات التّبشير مع وصول الكاردينال لا فيجري إلى الجزائر عام 1867م، بدءاً من مقولته "آخر أيام الإسلام هذا الرّكام من العقائد المنحطة والمتوحشة قد اقتربت، الجزائر في عشرين عاماً لن يكون فيها إله آخر غير المسيح، لنكمل حروبنا الصّليبيّة"² (ولد خليفة (2003)، إنّ ما جاء به الكاردينال لا فيجري كان منافياً تماماً للمعاهدة السّائدة آنذاك والتي حدّت دور الكنيسة في الاهتمام بشؤون الرّعايا الكاثوليك، ولكنّه بذكائه ودرايته بشؤون العرب والمسلمين سهّل الأمر عليه، كيف لا وهو أب التّبشير الذي تولى مهام مشابهة في المشرق خدمة للمسيحيّة " فكان قرار لا فيجري لأعوانه هو الإيحاء للمسلمين في شمال إفريقيا بالتّواضع والتّشبع بهم بغرض جلبهم إلى يسوع المسيح"³ (عنايّة، 2010) حيث حاول المبشرون قدر الإمكان تقليد سكان المنطقة من حيث العادات والتّقاليد والمأكّل والملبس لكسب ثقة النّاس.

اعتبر إنشاء أسقفية الجزائر من أهم مراحل التّبشير خاصّة وبعد استنكار عدد من المبشرين مرور سنوات على احتلال الجزائر دون أي انتشار للدين المسيحي تم الاتفاق وبالإجماع على ضرورة تنصير العرب، وانطلقت حملات التّبشير على يد الأسقف أنطوان ديبش⁴ ثم واصل الأسقف لويس أنطوان بافي⁵ (بقطاش 1992) الذي عرف بدبلوماسيته وحكمته "واستمرت ولايته عشر سنوات"⁶ (وعلي، 1988، 1989) سعى من خلال نشاطه التّبشيري إلى الطعن في الإسلام والتّشكيك به استمرت حملات التّبشير على يده ورغم الجهود المضنيّة كان التّحقيق الفعلي للمشروع على يد الكاردينال لا فيجري.

يُعتبر الكاردينال لا فيجري⁷ (Baunard; 1989) من أبرز دعاة نشر المسيحية، لقد حاول بسط النفوذ والهيمنة الدينية تزامنا مع المد العسكري الفرنسي في الجزائر، وتولى المنصب على أساس أنه يحمل رسالة إلهية مفادها نشر الدين في قارة إفريقيا وإخراجها من الظلمات إلى النور، وصل إلى الجزائر سنة 1867 وبعد مرور أربعة أيام من وصوله أصدر رسالة أعرب فيها عن طموحه الكبير في إحياء الكنيسة الإفريقية وتنصير عدد كبير من المسلمين وصادف تعيينه مطرانا على أسقفية الجزائر "وقوع مجاعة الستينات والتي صاحبها خطر الجراد الذي أتلّف المحاصيل في إقليم مجانية بين 1869، 1870م، وكذلك الفقر الاقتصادي وانتشار الأمراض والأوبئة القاسية"⁸ (سعد الله، 1992) فشكّلت هذه المجاعة والوباء والجفاف الذي قضى على الفلاحين أزمة اقتصادية وفرصة ذهبية لديه من أجل الانطلاق في تحقيق مشروعه التبشيري القائم على الإحسان وذلك من خلال التبرعات التي جمعها باسم المسيحية.

استعان الكاردينال لا فيجري برجال دين مبشرين من الأهالي أنفسهم رأى فيهم سهولة الاندماج وسط المجتمع الجزائري وشعر بالحاجة إلى هيئة منظمة تتولى شؤون التبشير فأسس جمعية "مبشري إفريقيا" الذين عرفوا باسم "الآباء البيض" نسبة إلى لباسهم العربي الأبيض⁹ (Lavigerie; 1894) وهم المبشرون الذين ينتمون لجمعية مبشري إفريقيا التي أسسها الكاردينال لا فيجري في المربع الأبيض وكان هدفها "تنصير الجزائريين والأفارقة"¹⁰ (Lavigerie; 1894) وبعدها بسنة تقريبا تم تأسيس فرعها النسوي تحت اسم "مبشرات السيّدّة الإفريقية" أو ما يعرف بالأخوات البيض.

كانت مهمّة الأخوات التبشير في الوسط النسوي عن طريق تولي مهمّة العلاج والتعليم والمساعدات الخيرية " عند المسلمين لا توجد سوى المرأة التي يمكن أن تجابه المرأة وتوصل إليها تعاليم المسيحية وأنوار الحضارة"¹¹ (سعيدى 2009) لذلك استنجد بسيدات مبشرات ومع وصول أول دفعة لهن تم القيام

بتكوينهنّ على أساسيات وقواعد العمل التبشيري إضافة إلى تعليمهن العربيّة والأمازيغيّة ثم يتم إرسالهن لمراكز عملهن أين يقمن بممارسة عملهن التبشيري وهذه أهم نقطة سنركز عليها في دراستنا ألا وهي علاقة الأخوات المبشرات باليتامى من الأهالي وكيفية تعليمهن لتثبتهن تنشئة نصرانيّة، وسنحاول التطرق لأهم الآليات والطرق التي ارتكز عليها المبشرون في عملهم من خلال تحليلنا ودراستنا لمدونة قصر الصنوبر لإلهام بورابه وعن نزيلاتهن من الأهالي.

2_ الاعتراف بتواريخ مهمشة وهويات منسية: إنّ بؤرة العمل السردى لرواية قصر الصنوبر للكاتبة إلهام بورابه¹² تحكي عن الحياة في هضبة الرّوفاك في العام الذي تلا اندلاع الثّورة التحريريّة وعرف كما ذكرنا سابقا بعام النّار كناية عن النّار التي اشتعلت من طرف المستعمر بغية إخماد الثّورة وإحراق الجزائر كلها، والرواية عبارة عن بحث اجتماعي في علم النّفس لباحثة متطوعة تدعى نور يحمل عنوان "الواقع الاجتماعي للمسعفات بقصر الصنوبر" وقصر الصنوبر هو الميم كما عرف باسم الرّاعي الصّالح أو الميتم المخصص للرعاية، هدفه سلب هويّة النّزيلات بإخراجهن من الإسلام لاعتناق المسيحيّة.

أبدعت الكاتبة في الكتابة عن مآزق الهوية وأزمة الذات المقهورة وعن أقليات لطالما كانت مهمشة وتواريخ اعتبرت من المسكوت عنه، مثل حقيقة نزيلات قصر الصنوبر اللواتي نشأن على يد الأخت ماري هذه الأخت التي تعتبر واحدة من الأخوات البيض قامت بتربيّة البنات وتعليمهن ورعايتهن مما ولد لديهن تعلقا غير طبيعي بها وبقصر الصنوبر، بل ويمكن القول انه عشق أبدي نسج أرواحهن بروح ماري وبجذور قصر الصنوبر.

بعد انجلاء قوات الاحتلال تفتنت جهات معينة لسلوك النّزيلات المشكوك فيه ممّا أوجب تدخل جهة سرّيّة قامت بترحيل الأخوات والنّزيلات اللواتي اعتنقن المسيحيّة إلى روسيا وأرجاء متفرقة من أوروبا حفاظا على حياتهن ممّا ضاعف أزمة الهوية لديهن فقد تخلين عن إسلامهن بل ونسبتهن تماما، منهن من أعلنت

اسلامها وارتدت الحجاب إرضاء للجماعة التي كانت تنوي تدمير القصر بمن فيه. وفي اهتمام نور بأمر فاطمة التي كانت من بين اللواتي قاموا بترحيلهن لروسيا أين احتضنها الفن هي وعيشة، فاطمة لوحدها حملت قصة وطن وقصة هوية وكأن الكاتبة تريد رد الاعتبار لهذه الفئة المهمشة.

3. أثر السياسة الاستعمارية في تشكيل أقلية مسيحية في الجزائر: توصلنا

في بحثنا إلى حد الآن إلى أن التبشير لم يحمل توجهها دينيا فحسب بل كان توسعيا استعماريًا ومن أهم نتائجه تشكيل وخلق مجموعات من الأقليات البشرية المستضعفة وهذه الأقليات تمثلت في الفئات المقهورة اجتماعيا، وسياسيا واقتصاديا. خاصة فئة الأيتام التي تعاني الحرمان كونها تعيش تحت وطأة الاستعمار، الذي رأت فيه المنقذ والرامي لها كيف لا وهو من أنقذها من التشرّد ووفر لها المأكل والمشرب والمأوى.

أنت السنة النيران كما ذكرت الكاتبة على أكواخ الطوب وترتب عن ذلك ضحايا من نساء وأطفال ورضع، كان الدمار كارثيا حتى الجثث صعب التعرف عليها، في حين جمع الأيتام ضحايا هذه المأساة وتم حشدهم إلى الميتم المجهزة والمعدة لذلك، وورد ذلك على لسان واحدة من البنات اللواتي فقدن أهاليهن في ذلك اليوم " لم أكن أبلغ العاشرة حين حشدونا في الميتم. قالت الأخت في لونها الأبيض تقدّمن في هدوء إلى المغسل ثم إلى الغذاء"¹³ (بورابة، 2020) وهذا العمل يندرج ضمن مخطط التبشير الذي يقوم على مبدأ الإحسان والأعمال الخيرية مثل ما ذكرت الكاتبة تماما في الرواية على أنّ البنات اليتيمات تشرف عليهن خادמות بالرعاية.

كان الهدف الرئيسي من الرعاية هو تشكيل أقلية مدمجة في الثقافة الفرنسية أو بالأحرى أقلية مسيحية من الأهالي، وقد حصل هذا بالفعل فالنزليات وبعد أعوام أصبح جد متعلقات بالأخت نفسها وأبين مفارقتها حيث اندمجن في الثقافة الفرنسية "الميتم صار رفاهية لنا، تعلمنا لغة وأدبا فرنسيًا، علّمتنا ماري صنع

الحلوى الفرنسية والتطريز والحياسة" ¹⁴ (بورابة، 2020) فقصر الصنوبر أصبح عبارة عن المأوى والملجأ وأطلق عليه الزاعي الصالح، وتعلّق النزيلات بماري أصبح غير عادي حتى أن البعض منهن بعد أن كبرن رفضن مغادرة الميتم وبقين متمسكات بشريعة ماري يحتفظن في منازلهنّ بتمثال العذراء وصورة ماري. رفضت البنات كل زوج طلب منهن الابتعاد عن دين ماري وعن التمثال لأنّه الحامي والحارس لهن، وقد أجابت واحدة منهن خطيبها الذي طلب منها عدم اصطحاب التمثال بالرّفص قائلة: "ماري كانت قدرتي وتشكّلت على أصابعها أيها السّكير" ¹⁵ (بورابة، 2020) وبعد مرور سنوات لا زلن يحملن حنيناً لماري ولقصر الصنوبر والدليل على ذلك زيارة فاطمة للقصر وتبرعها بكل ممتلكاتها لفائدة الميتم وتأثرها الشديد وبكائها، فقد شعرت أنّ المكان يشتعل ذكريات وكيف لهن نسيان جذورهن التي تشابكت مع الأخت ماري في قصر الصنوبر وروحها التي يستشعرنها في كل واحدة منهن "كنت أرى أرواح القديسات تطوف بالأروقة وصرت كلما جالست فاطمة فيما بعد أستشعر روح ماري في جسدها فكّم نحن منفصمون؟!!! ¹⁶ (بورابة، 2020) والانفصام هنا يعني الانقسام والانشطار المؤدي لصراع نفسي عاشته النزيلات.

إنّ تشكل هذه العلاقة القويّة يعود للسياسة الاستعماريّة الناعمة التي انتهجتها الإدارة الفرنسيّة خدمة لمشروع التّبشير الذي رأى المستعمر أن تحقّقه الفعلي سيكون أكثر نجاحاً مع فئة الأطفال اليتامى الأبرياء الذين لم يدركوا بعد معنى الانتماء والوطن والهويّة، ومن ناحية أخرى حرّموا من جل حقوقهم التي سعى المستعمر جاهداً لتوفيرها لهم لكن بالطريقة التي تخدم مشروعه الذي يسعى فيه إلى مسح ماضيهم وتاريخهم وبناء حاضرمهم وذلك عن طريق الرعايّة وتوفير لهم كل ما قد ما حرّموا منه.

اعتبر الاحتلال حاجة وعوز الأهالي ورقة رابحة في يده كيف لا وقد صورت أحداث الرواية تعلق النزيلات بقصر الصنوبر وبالأخت ماري التي ربتهم على

أصابها بعد أن كان اليتامى سابقا يعاملون كعبيد عند العائلات التّركيّة التي كانت تفتح لهم بيوتها في مقابل استنزاف أجسادهم، ما جعل الجدة تشكو ذلك لسنوات "آه يا سي حميدة مازال ظهري يئن من وطأة قنطار القمح، مازالت يدي تتذكر جراح الرّحى... الأم الكبيرة التي كانت تضع في القصعة حبات القمح غير مكتملة الطحن وتحثها على عجنها حتى تلين، وما أن تلين حتى تكون قد ارتوت من دم أصابعها وعرق جبينها".¹⁷ (بورابة، 2020) فقساوة الحياة كتبت على الأيتام سواء من قبل الأتراك أم الفرنسيين فقط يختلف الأمر في السياسة المنتهجة من قبل الفرنسيين التي توجي إلى الرّعايّة وفي باطنها تحمل القضاء على النّقاّة العربيّة الإسلاميّة قضاء تاما من خلال إفراغ الشّعب من كينونته ومن تاريخه وجعله مجرد تابع لا أكثر.

4. أزمة الهوية وانشطار الذات: سنحاول التّطرق إلى مسألة الهوية، هويّة نزيلات قصر الصّنوبر وأزمة الانتماء خاصّة بعد التّعايش الذي كان بين الأنا والآخر المستعمر داخل قصر الصّنوبر، هذا الفضاء المكاني الذي يشكّل لدينا أزمة، والأزمة تبدأ لحظة الاحتكاك بالآخر، خاصّة إذا ما تمّ عدم قبول الآخر كما هو باختلافه النّقاّي والفكري والإيديولوجي، فيحاول القضاء عليه حتى يجعله ضعيفا خاضعا؛ بل ولديه قابليّة للاستعمار وبصور "المستعمرين بوصفهم شعوبا من أنماط منحطّة بسبب أصلهم العرقي وذلك لكي يبرر فتح هذه الشّعوب"¹⁸ (هومي، 2004) بينما يتمتع بأفضليّة عليه قصد التّحكم فيه واستغلاله ونهب خيراته والاستحواذ عليه مثلما حدث بالضّبط مع نزيلات قصر الصّنوبر. إنّ الواقع الذي عاشته النّزيلات في أحضان الأخوات الفرنسيات اللواتي اعتبرنّهنّ أمهاتهنّ اللواتي قمن بتربيتهنّ جعلهنّ يعانين نفسيا جراء الانشطار الذاتي أو ما يعرف بالانقسام الدّاخلي الذي تشعر به النوات اتجاه أفكارها ورغباتها وتطلعاتها... مشكلا لديها صراعا وتشتتا بين ذاتها وبين الآخر. ويذهب بيير ماكلر إلى أنّ "إعلان أقسام من الشّخصيّة عن حالة طلاقها عن بعضها البعض محطمة العلائق فيما بينها ومحفوظة

بحواجز الذاكرة فيما بينها في الأماكن التي يفرض أن تكون مرتبطة¹⁹ (أومقران 2005) مثل ما حدث تماما مع البنات التزيلات حيث انقسمن بين ديانيتين وثقافتين اثنتين واحدة ينتمين إليها والأخرى يمكن القول إنها فُرِضت عليهن لكنهن تعلّقن بها واعتمدنّها أكثر من الأولى لأنهن استحببن الطريقة التي أدخلت بها تلك الثقافة الدخيلة عليهن " كل الأديان متماثلة، أنا مسلمة لكن بمسحة من مسيحية ماري، عربية مع تدرج حروف فرنسية من لغتها أيضا ثم لا أحد يسألني عن ديني²⁰ (بورابة، 2020) لأن هوية الذات تتبني على ماضيها وبفقدانه تضيع تلك الذات وتكون ضحية الانشطار والانقسام الداخليين.

كانت ففلة على دين ماري رغم ما كان يتردد على السنتهن من كلام المسلمين مثل "بسم الله والتكبير"، وتعلمها للصلاة والمداومة على صيام رمضان إلا أنّ لوحة العذراء كانت تتوسط جدار بهو بيتها، كذلك فاطمة التي تمسكت بشريعة ماري كانت من المكبرين أصبحت البنات تعانين انفصاما حقيقيا فرغم نشأتهم على الثقافة الدخيلة صرن بارعات في صنع الحقايب والحياكة والتطريز وحفظن الأغاني بلغة ماري والرقص أيضا كان على وقع ماري إلا أنهن كن مدركات تماما أنّها تفصلهن عن جنورهن وهويتهم ودينهم "هي ثقافة جميلة أكيد لكن كانت تفصلنا عن هويتنا البسيطة"²¹ (بورابة، 2020) وفي هذه النقطة يتأكد الانشطار الحقيقي للشخصيات.

ذكرت إحدى التزيلات في مشهد آخر أنّ البعض منهن كنّ يقمن بتحية العلم الجزائري بينما البعض كنّ يقمن بتحية العلم الفرنسي، وأنّ الاختلاف كان بالنسبة لهنّ اختلاف ألوان واختلاف نشيد فقط " قد كانت عيشة مصطفى لتحية العلم علم المستعمر، فرق ألوان وفرق لغة نشيد، ولم أجد فرقا آخر يثبت هويتنا التي شكلها البيت والحي والمدرسة"²² (بورابة، 2020) غير ذلك لا شيء كان يثبت هويتهم وهذا ما زرعت السياسة الاستعمارية فيهنّ، فقد رافقهن قصر الصنوبر والحنين لماري وتمثال العذراء متحديات معتقدات المجتمع المسلم.

5. تشظي الهوية وقلق الانتماء: تطرح رواية (قصر الصنوبر) إشكالية الهوية والانتماء بالنسبة للذات الجزائرية المشتتة بين عالمين اثنتين، جعلها نتية

بين هويتين الأولى تنتمي إليها والثانية نشأت عليها مما أدى إلى تشظي هويتها الأصلية منبهة بهوية وثقافة الآخر الذي يعتبر غريبا عنها، خاصة وأنه يمثل المستعمر المغتصب للأرض والوطن، وهذا التشتت والانشطار جعل هذه الذات تعاني صراعين داخليين الأول مع ذاتها والثاني مع المجتمع الذي أصبح يرى فيهن أقلية كافرة انسلخت عن الملة وتنكرت لدينها واتخذت ثقافة ودين الآخر طريقا لها، حيث تناولت الرواية موضوع صراع الشخصيات بين الإسلام والمسيحية باعتبار أنهم فقدن انتماءهم العربي الإسلامي.

عاشت النزيلات واقعا أليما وانقساماً بين ذات تدعو للإسلام باعتباره الدين الرسمي السائد بين سكان المنطقة وبين الدين المسيحي الذي نشأ وترعرع عليه، فقد أشهرت واحدة من النزيلات اعتناقها المسيحية وتحدثت الجماعة مما أدى إلى محاولة حرق لقصر الصنوبر وجعل جهة سرية تتولى ترحيل الراهبات والنزيلات اللواتي اعتنقن المسيحية مثل فاطمة وعيشة لجهات مختلفة في أوروبا. عند عودة فاطمة من روسيا كان الجميع يتفادى التعامل معها وقد منعت بعض الأمهات بناتهن من التحدث معها أو زيارتها خوفاً على إسلامهن ومعتقداتهن، وعلى سبيل المثال نذكر والدّة نور التي حذرت ابنتها من زيارة فاطمة قائلة " تلك الروسية التي لا تعرف الله، فلينقم منها اسم جلالته العظيم... وهل فاطمة تعرف الله؟" ²³ (بورابة، 2020) هكذا كانت والدّة نور ترد عليها في كل مرة تتحدث فيها عن فاطمة، لكن نور لم تبال بكلام والدتها ولم تهتم قط لما تدين به فاطمة فربما لا دين لها كيف لا وهي من عاشت في روسيا ذلك البلد الشيوعي القائم على الفكر الملحد، إضافة إلى كونه بلداً شيوعياً فهو كفيل لردّ أي واحد عن دينه " في روسيا لا يمكن أن تتذكر إسلامك ولا اسمك" ²⁴ (بورابة، 2020) فلم يشهد لفاطمة صيام رمضان ولا صلاة ولا ممارسة دينية تحيل إلى ديانتها.

لم يحدد العرب أنفسهم انتماءهم؛ فمرة يربطون أنفسهم بعائلات عربية ومرة بعائلات غير عربية " فمرة تعترف أن عائلتها الجديدة يهودية ومرة تؤكد أنها عربية المنبت نقيّة بدليل اسمها المشتق من آمنة"²⁵ (بورابة، 2020) والسبب الرئيسي لكل هذا الارتباك والتّهجين يعود للأتراك الذين لم يكتفوا بتسليم الوطن إلى فرنسا بل وعاثوا بالنّسب "كانت جدتي تربط كل إسهاب أن الأتراك ما اكتفوا بتسليم البلاد لفرنسا لكنهم عاثوا بالنّسب"²⁶ (بورابة، 2020) حيث لم يجلبوا سوى الصّعاليك وبحارة مختلفي الجنسيات تماما مثلما فعلت فرنسا غداة الاحتلال. اختلفت رعاية الأتراك عن رعاية الفرنسيين في قصر الصنوبر حيث أن نزلة قصر الصنوبر كانت إن تزوجت تسعى الأخت ماري لإدماجها قدر الإمكان في العائلة المستقبلية إضافة إلى جهازها الذي يليق ببنات القصور عكس بنات الحسنى اللواتي كنّ عرائس فقر يتزوجن من أجل الأعمال المنزلية وخدمة الغير كأنهن خلقن من أجل العمل فقط، تقول واحدة من بنات الحسنى: "بين استعمار واستعمار فرق ثقافة، الأتراك وإن أقاموا لنا الدّين فإنهم استعبدونا. والفرنسيين مسخونا بدعوى الرّعاية. لكلّ حاجته منا"²⁷ (بورابة، 2020) وهنا تكمن النّقطة المزدوجة بين الاستعمارين؛ فقصر الصنوبر منح البنات الحب والرّعاية والأمان في مقابل التّبشير واعتناق المسيحيّة، بينما قامت العائلات التّركيّة برعاية الأيتام قصد استغلالهن واستعبادهن، ومنه نستنتج أن الأتراك صنعوا فئة من الأقليات تعرف ببنات الحسنى، تعتبر فئة مقهورة من الأيتام الذين تم استغلالهم، بينما صنعت فرنسا فئة من الأقليات المسيحيّة في الجزائر أصلهم من الأطفال الأهالي الذين فقدوا ذويهم عام النّار.

6. مشروع صناعة الأقليات من الذوات المقهورة: نجح المشروع الفرنسي القائم على صناعة أقليات مسيحيّة في الجزائر، لكن هذه الأقليات تشكلت عن طريق الإخضاع غير المشروع كون هذه الفئة من البنات أولا هنّ من الأيتام الذين كانوا بمثابة الفرصة الذّهبيّة لتحقيق هدف التّبشير، استهدفت الأقليات

المستضعفة من السكان الأصليين واستغلت حاجتهم وعوزهم وجهلهم مما سهل انتشار ونجاح هذا التشكيل المؤسّساتي.

استغل المستعمر براءة وسداجة هذه الفئة الضعيفة والمغلوبة على أمرها: هنّ مجموعة من ضحايا الاستعمار، وهنّ بأنفسهن قد أقرن بذلك " رأس اليتيم قريب لربي، لا أحسن من تعبير دشرتينا يا وطن يتاجر بجلده"²⁸ (بورابة، 2020) وكما تقول حدّة "أنا ابنة خطيئة لكن ليس لدي ذنب"²⁹ (بورابة، 2020) فتلك الرعايّة والمأوى الذي حصلن عليه قد دفعن ثمنه غاليا فبعض البنات قدّمن ضحيّة لنزوات عابرة، مثلما حكّت فاطمة أنها في يوم ما تم اصطحابها هي ومريم من قبل رجل مجهول "أخذنا ليلا ذاك الذي ارتوى على فراش براءتنا"³⁰ (بورابة، 2020) هو نفسه صاحب السيّارة الفخمة الذي أخذهما إلى شقة في الجزائر العاصمة، أنتت في مساء ذلك اليوم سيدة وأخذت مريم بينما أبقى فاطمة أسبوعا للمتعة ثم سلّمها لإبراهيم الذي تزوجها بعدها، فلا يتيمة تغادر الميتم دون أن يغتصبها رجل مهم ثم يعيد تضميد جرحها.

تضاربت أحداث التاريخ في الرواية بين مستعمر فرنسي وتركّي، فالأتراك بدورهم استعبدوا السكان الأصليين وجعلوهم عبارة عن عبيد وخدم تحت اسم الرعايّة أو ما يعرف "ببنات الحسنى" من الإحسان "كم عديم نسب في مجتمع الجود؟ يجدر بنا أن نبحث عن جذورنا كي نثبت للتاريخ أننا باللقاب وأنساب وأشجار عائلات عالية...لما تيّمت جدتي كفلتها عائلة تركيّة بتنازل موثق من والدتها، فهكذا كانت تتم الأمور وكأنها تجارة عبيد، لكن الأمر كما روجوا له هو رعايّة"³¹ (بورابة، 2020) فالعائلات التركيّة الكبيرة كفلت البنات اليتيمات بمقابل خدمتهن في المنازل، كان الأتراك على مر التاريخ أولياء نعمة في مقابل الخدم من الذين تكفلوا برعايتهم.

إنّ الحرب هي عبارة عن فعل مغل بالحياة النفسيّة فبطلة الرواية نور قائمة على دراسة الواقع الاجتماعي لنزيلات الرّاعي الصّالح، هي متربصة من معهد

النفس غارقة في دراسة ملفات مجهولي النسب، وخاصة ملف شقيقتها بالتبني فلة التي كانت من بين النزيلات، وقد قدمت نور دراسة سيكولوجية عن حياة النزيلات إدراكا منها للأثر النفسي الذي تشكل لديهن من خلال ما عيشنه، ولكل مخلفات الاستعمار التي بقيت في أنفسهن. خاصة وأن من بينهن من لا تعرف لها أهلا "أما رهواجة فلا تعلم لها أباً ولا أمّاً"³² (بورابة، 2020) وأخرى رفض والدّها الاعتراف بها حتى بعد أن دلّتها والدّتها عليه، وواحدة رفضتها والدّتها لأنّ والدّها فرنسي وهو بمثابة العدو المغتصب "أمي لن تأخذني لأنني ابنة كلب فرنسي"³³ (بورابة، 2020) وواحدة لا تحمل حتى لقباً "فنحن برغم كل شيء لدينا لقب ... وأخريات لم يعرفن أباءهن"³⁴ (بورابة، 2020) وللأسف إنّ عدد مجهولي النسب كان عدداً خيالياً مما ضاعف أزمة الهوية والانتماء لديهنّ.

من أهم النقاط التي طرحتها الكاتبة هو الحديث عن هذه الفئة "لم أتحمّل العدد الرهيب من مجهولي النسب ولم أتحمّل أكثر الطيش الذي أنجب كل تلك الطيور"³⁵ (بورابة، 2020) تحاول الروائية البحث في السبب الذي جعل هؤلاء الأبرياء يعانون ويحرمون من النسب الذي يمثل هوية الفرد وذاته، مما خلق أزمة ما يعرف ببنات الخطيئة، بنات يتيمات يصارعن من أجل العيش في مجتمع يرى فيهن أقلّيات لا تمتلك حتى حق العيش ببساطة لأنهن حرمن حتى من حق التّحليق.

نحس بالعذاب النفسي وأزمة الذات المقهورة من خلال سرد النزيلات لمأساة عشنها فقد كان السرد متداولاً بينهن قصد التعبير عن معاناتهن، وما في نفوسهن وعن تساؤلاتهن عن حقيقتهم وهويتهن المسلوبة قهراً، ممّا أدى إلى انشطار ذواتهن بين إسلام ومسيحية، بين ثقافة فرنسية وثقافة محلية بين تشرد وضياح ويد تأخذك لبرّ الأمان الافتراضي الذي سيغيّر ويمحي جلدك واسمك وعرقك ودينك وهويتك باختيارك. "سالتّ خيرة: هل سيغيرون أسماعنا إلى أسماء فنية ضحكت خيرة في خبث وكنت مثلها أعرف تماماً أنهم يغيرون جلدنا وعرقنا

ونغيّر أسماعنا باختيارنا³⁶ (بورابة، 2020) فالحرب وحدها كانت سببا في التشظي الذي عايشه خاصّة وأنّ الهوية أزمة حرب وهذا ما أرادت الكاتبة إيصاله.

خاتمة: سعى بحثنا للإحاطة بفئة مهمشة لطالما اعتبرت أقلية فرنسية مسيحية وذلك من خلال استجلاء قضايا لطالما كانت من القضايا المغيبة انطلاقا من كشف المضمّر والمستور في سياق رواية قصر الصنوبر في إطار مقارنة ثقافية عنوانها: تشظي الهوية وأزمة الذات في رواية قصر الصنوبر لإلهام بورابة، وقد انتهينا إلى مجموعة من النتائج أهمها:

-تتدرج رواية قصر الصنوبر لإلهام بورابة ضمن حقل الدّراسات ما بعد الكولونيا لية الذي يهتم بالعلاقات الثنائية التي تجمع بين المستعمر وشعوب المستعمرات ضمن ما يعرف بالسرد المضاد أو سرديات المعارضة التي تناهض وتدحض جل المقولات الاستعمارية وتعطي صوتا للفئات المهمشة والمغيبة؛

-إنّ أهم نتائج دراستنا التي اهتمت بنزليات قصر الصنوبر تدل على اعتناقهنّ للمسيحية واتباعهن دين ماري؛ لكن التّصير لم يتعد بعض النّزليات اللواتي اعتنقن المسيحية رغما عنهن، ببساطة لأن نشأتهن كانت مسيحية ورغم ذلك قد تخلّين عنها؛ فهي فاطمة متدينة مسلمة بعد أن لقبها الجميع بالروسية الكافرة وبعد أن اتهمها البعض بالإلحاد، فقد عادت لدينها بعد كل الذي قيل عنها متدينة مسلمة محافظة متقيّة. مما يؤكد فشل المسعى التبشيري لصعوبة اختراق النسيج الاجتماعي للمجتمع الجزائري، خاصّة وأن عدد الذين اعتنقوا المسيحية كان قليلا جدا أغلبيتهم كان من الايتام الذين عادوا لديانتهم بعد انجلاء القوات الفرنسية. لأنّ المجتمع الجزائري كان جد متمسكاً بعقيدته ودينه وبقي متمسكا بهما رغم كل الظروف الاجتماعية الصّعبة فكيف له أن ينصّر شعبا لديه تفكير عقائدي راسخ ويعتبر بالنسبة للمخيال الجماعي من المسلمات الثابتة والتي لا تتغير؛

-انتبهت عيشة في روسيا لدينها المقموع المنسيّ قهرا في ذلك البلد الشيوعي الذي منحها الفن في مقابل هويتها ودينها وكيانها. اذ تم اغتيال عائشة من أجل الإسلام لا غيره، لتصبح شهيدة الإسلام فقد كانت عيشة وفاطمة وغيرهن ضحايا عام النار وضحايا مشروع التبشير كغيرهن من البنات اليتيمات وضحايا ما كابده الجزائريون مع الفرنسيين؛

إنّ كل ما عايشته البنات اليتيمات في روسيا وفي الوطن كان كفيلا لأن يتمسكن بدينهن وهويتهم، فقد حكّت فاطمة عن آلامهن لنسيان آيات من القرآن الكريم حفظنها في صغرهنّ وهن في الحقيقة لم يتمسكن بشيوعية روسيا ولا بدين ماري، بل منذ الميتم كنّ بلا دين تقليدا لماري وأن هذا الأمر بالتّحديد كان طبيعيا بالنسبة لهن، لكنه سرعان ما انمحي من الذاكرة مثل ما انمحت صور الصّيام والعيد والصّلاة من ذاكرتهن، فحتّى الأذان نسيه ولم تتذكره فاطمة سوى بعد عودتها إلى الجزائر، وأن كل الأفكار التي كانت تروّج وتشيع عنهنّ ليس لها أساس من الصّحة والهدف من ورائها هو تصفيتهن.

قائمة المراجع:

- 1_أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية 1830-1900، ج1، دار البصائر الجزائر، 1992.
- 2_إلهام بورابة، ما حكاية قصر الصنوبر، حوار مع الكاتبة 2020/03/12. <http://alriwaya.net> تاريخ الدخول إلى الموقع، 2024/02/07. الساعة 12:20.
- 3_إلهام بورابه، قصر الصنوبر، دار خيال للنشر والترجمة، الجزائر، ط1، 2020.
- 4_حكيم أومقران، البحث عن الذات في الرواية الجزائرية، دار الغرب للنشر والتوزيع الجزائر، ط1، 2005م.
- 5_خديجة بقطاش، الحركة التبشيرية الفرنسية في الجزائر، 1830-1871، دار دحلب الجزائر، د ط، 1992.
- 6_سعيد مزيان، النشاط التنصيري للكاردينال لا فيجري في الجزائر (1867-1892) دار الشروق، الجزائر، 2009.
- 7_عز الدين عناية، نحن والمسيحية، في العالم العربي وفي العالم، دار توبقال للنشر المغرب، ط1، 2010.
- 8_محمد العربي ولد خليفة، المسألة الثقافية، قضايا اللسان والهوية، دراسة في مسار الأفكار في علاقتها باللسان والهوية ومتطلبات الحداثة والخصوصية والعولمة والعالمية منشورات ثالة، الجزائر، 2003.
- 9_هومي بابا، موقع الثقافة، تر: ثائر ديب، المجلس الأعلى للثقافة، ط1، 2004.
- 10_وعلي محمد الطاهر، التعليم التبشيري في الجزائر، من 1830 إلى 1904، دراسة تاريخية تحليلية، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر، 1988، 1989.
- 1_ Louis Baunard M le cardinal Lavigerie, Librairie Poussiel gue Paris, 1989.1
- 12_Charles Lavigerie, Notice sur La Société des Missionnaires D'Afriques dites Pères Blancs, ED Noviciat D'Alger, 1894.

الهوامش:

- 1_خديجة بقطاش، الحركة التبشيرية الفرنسية في الجزائر، 1830-1871، دار دحلب الجزائر، ط1، 1992، ص 12.

2_ محمد العربي ولد خليفة، المسألة الثقافية، قضايا اللسان والهوية، دراسة في مسار الأفكار في علاقتها باللسان والهوية ومتطلبات الحداثة والخصوصية والعولمة والعالمية منشورات ثالة، الجزائر، 2003، ص214.

3_ عز الدين عناية، نحن والمسيحية، في العالم العربي وفي العالم، دار توبقال للنشر المغرب، ط1، 2010، 45.

4_ الأسقف أنطوان ديبيش: أول أسقف في الجزائر من سنة 1838م إلى سنة 1846م وهذا الأسقف هو صاحب كتاب الجزائر المسيحية الرومانية الفرنسية. وخلال الثماني سنوات التي قضاها في الجزائر ترك بعد مغادرته لمنصبه 60 كنيسة ومعبد وواحدًا وتسعين قسيسًا و 140 إطارًا من النساء والرجال في الشؤون الدينية وملجأً للأيتام.

5_ كان خليفة الاسقف ديبيش، من أهم ما قام به في الجزائر خلال سنوات ولايته بها: افتتاح معبد " السيدة الخلاص " على حصن ساننا كروز بوهرا، وضع حجر الأساس لكنيسة السيدة الافريقية في بوزريعة بالعاصمة، ووسع كاتدرائية سان فيليب واحضر مجموعة معلمين معروفين باسم " إخوة المدارس المسيحية " وافتتح بهم التعليم الديني، وجعل أسقفية الجزائر بنفس مستوى أسقفية فرنسا كما وسع التعليم وأنشأ مكتبات شعبية ومن أهم المناطق التي حاول تنصيرها هي مسرغين، عين الحمام، الاغواط. ينظر: خديجة بقطاش، الحركة التبشيرية في الجزائر، ص64.

6_ وعلي محمد الطاهر، التعليم التبشيري في الجزائر، من 1830 إلى 1904، دراسة تاريخية تحليلية، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر، 1988، 1989، ص33.

7_ ولد شارل أنطوان مارسيلال لا فيجري في 31 أكتوبر 1825م في مدينة وبر قرب "بايون" على سفوح "جبال البريني"، وهو الابن الأكبر في عائلته المتكونة من أخ وأختين، شغل والدّه ليون لا فيجري منصب مفتش لدى مصلحة الجمارك بالمدينة أما عن أمه فهي لورا لا تريل وهما من عائلة برجوازية. ويعتبر من أهم المبشرين الذين مروا على الجزائر.

Louis Baunard M le cardinal Lavigerie. Librairie Poussiel gue, Paris 1989, p, 6.7.

أظهر لا فيجري منذ صباه توجهها دينيا خاصة من خلال زيارته الدائم لكاتدرائية المدينة وفي سنة 1843 دخل المدرسة الأكليريكية لدراسة الفلسفة، وفي سنة 1945 دخل المعهد الأكليريكي لدراسة اللاهوت. أراد بعث أسطورة القبائل المسيحية لفصل الكيان القبائلي عن الكيان الجزائري، أسس فرقة إخوان الصحراء المسلحين، أسس فرقة الآباء البيض وفرقة

الأخوات البيض، اهتم بتشيد الهياكل الدينية المسيحية، حيث ترك 1021 كنيسة أشهرها كنيسة باب الواد "سان جوزيف" وكنيسة "سان شارل" بأغا. وتعتبر كاتدرائية "السيدة الإفريقية" أهم هيكل ديني مسيحي، عمل الكاردينال لا فيجري على تكريسه، وفي 1982 تولى الحاكم العام الفرنسي تنظيم مراسم دفن ضخمة تشريفا لشخصه.

8_ أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية 1830-1900، ج1، دار البصائر الجزائر، 1992، ص 405.

9_ Charles Lavigerie، Notice sur La Société des Missionnaires D'Afriques dites Pères Blancs، ED Noviciat D'Alger، 1894، p19.

10-Charles Lavigerie، op. cit، p12.

11_ سعدي مزيان، النشاط التصيري للكاردينال لا فيجري في الجزائر (1867-1892) دار الشروق، الجزائر، 2009، ص 86.

12_ الكاتبة الهام بورابة مولودة عام 1965 بقسنطينة، الجزائر، متخرجة بشهادة ليسانس في علم النفس التربوي من جامعة قسنطينة 1988، اشتغلت في مناصب مختلفة من قطاع التربية الوطنية (قسنطينة) بدأت الكتابة منذ الثمانينات ونشرت في صحف وطنية منها النصر والشعب كما شاركت في مهرجانات شعرية وطنية أصدرت مؤخرا ثلاثة مؤلفات عناوينها بالترتيب هي: شرفات الأمريكان (قصص قصيرة)، سلوان العنب، (مجموعة شعرية) قصر الصنوبر (رواية). إلهام بورابة، ما حكاية قصر الصنوبر، حوار مع الكاتبة 2020/03/12. <http://alriwaya.net> تاريخ الدخول إلى الموقع، 2024/02/07. الساعة 12:20. حازت عدة جوائز من أهمها جائزة في الشعر وجائزة القصة القصيرة في مسابقة وطنية نظمت من طرف جريدة النصر. وجائزة القصة القصيرة في 2015 من جمعية إبداع المرأة من جمعية الوادي.

13_ إلهام بورابة، قصر الصنوبر، دار خيال للنشر والترجمة، الجزائر، ط1، 2020 ص17.

14_ المصدر نفسه، ص19.

15_ إلهام بورابة، قصر الصنوبر، ص 20.

16_ المصدر نفسه، ص70.

17 _ المصدر نفسه، ص30.

18_ هومي بابا، موقع الثقافة، تر: ثائر ديب، المجلس الأعلى للثقافة، ط1، 2004
ص151.

19_ حكيم أومقران، البحث عن الذات في الرواية الجزائرية، دار الغرب للنشر والتوزيع
الجزائر، ط1، 2005م، ص95.

20_ إلهام بورابة، قصر الصنوبر، ص20.

21_ المصدر نفسه، ص75.

22_ المصدر نفسه، ص74.

23_ المصدر نفسه، ص88.

24_ المصدر نفسه، ص106.

25_ المصدر نفسه، ص33.

26_ المصدر نفسه، ص34.

27_ المصدر نفسه، ص35.

28_ المصدر نفسه، ص21.

29_ المصدر نفسه، ص43.

30_ المصدر نفسه، ص58.

31_ المصدر نفسه، ص28.

32_ المصدر نفسه، ص20.

33_ المصدر نفسه، ص20.

34_ المصدر نفسه، ص20.

35_ المصدر نفسه، ص84.

36_ المصدر نفسه، ص21.

صورة المرأة الإفريقية المسلمة في رواية "لا تقولي إنك خائفة"

لجوزيه كاتوتسيلا

**The Image of the African Muslim Woman in the
Novel "Don't Say You're Afraid" by Giuseppe
Catozzella**

ط. د. فتيحة لقدر ♥

د. صليحة سباق ♥

المُعَرَّف الرَّقْمِيّ للمقال: DOI 10.33705/0114-027-002-010

تاريخ الاستلام: 2024-09-16 تاريخ القبول: 2024-11-25 تاريخ النشر: 2025-06-15

ملخص: تحاول هذه الورقة البحثية الوقوف على إشكالية حضور الأنا الإفريقي في أدب الآخر الغربي من خلال رصد صورة المرأة الإفريقية المسلمة في رواية "لا تقولي إنك خائفة" للروائي الإيطالي "جوزيه كاتوتسيلا"، وتحديد ملامحها الفكرية والفنية في هذه الرواية الغربية المترجمة في ظلّ الحروب واضطراب الأوضاع الاجتماعية والسياسية، والصراع الطائفي والديني الذي عرفه المجتمع الصومالي.

♥ جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، البريد الإلكتروني: fatiha.lagder@univ-

biskra.dz (المؤلف المرسل).

♥ جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، البريد الإلكتروني: saliha.sebgag@univ-

biskra

تبيّن الدراسة رؤية جوزيه كاتوتسيلا للأفارقة عامة وللمرأة المسلمة الصومالية خاصّة والتي تسعى من خلال الهجرة لتحقيق أحلامها وتغيير واقعها البائس، في الرواية المختارة ولتكون نموذجاً للتّحدّي والمقاومة.

كلمات مفتاحيّة: الصّورة؛ الأنا؛ الآخر؛ المرأة الإفريقيّة؛ المسلم؛ جوزيه كاتوتسيلا.

Abstract: This research paper attempts to identify the problem of the presence of the African ego in the literature of the Western Other by monitoring the image of African Muslim women in the novel Don't Say You're Afraid by the Italian novelist Giuseppe Catozzella, and identifying their intellectual and artistic features in this translated Western novel in light of wars, social and political turmoil, and sectarian and religious conflict that Somali society has witnessed.

The study shows Giuseppe Catozzella's vision for Africans in general and Somali Muslim women in particular, who seek through migration to achieve their dreams and change their miserable reality in the chosen novel, and to be a model of challenge and resistance.

Keywords: The image; the ego; the other; the African woman; the Muslim; "giuseppe catozzella".

1. مقدّمة: تعدّ الرواية من أكثر الفنون قدرة على التعبير عن الحياة الاجتماعية والسياسيّة والدينيّة والثقافيّة، لذا تعتبر من أهمّ مصادر "الصّورة" في الأدب عامة، وقضيّة صورة الآخر قضيّة حضاريّة حسّاسة جدّاً، والرواية الغربيّة مثلها مثل العربيّة لم تخل من هذا البعد، وتعدّ دراسة صورة الآخر في المجال الأدبيّ مجالاً مهماً في الدراسات الأكاديميّة؛ وتناول صور الآخر

مختلف فقد يكون إيجابياً، كما قد يكون سلبياً، حسب إيديولوجية الكاتب ومرجعياته، ودرجة وعيه، ورؤيته للآخر، وتناول صورة الصوماليين والأفارقة عامة، وحالة المرأة الصومالية المسلمة خاصة، والتي تقدمها الرواية الغربية تكون في الكثير من الأحيان صورة سلبية، تحمل العداء للأفارقة والمسلمين بدعوى التشدد والتخلف وغيرها....، حتى وإن زينت بمبادئ الإنسانية، والدعوة إلى السلام، والحرية، أما صورة الغرب، فغالبا ما ترتبط بالتحضر والإنسانية وهذا ما سنحاول معالجته من خلال الرواية الأنموذج التي اخترناها "لا تقولي إنك خائفة للإيطالي جوزيه كاتوتسيلا"، من خلال موضوعنا هذا، إذ تتمحور إشكالية الورقة البحثية حول صورة الآخر وكيفية تصوير الشخصيات النسائية الإفريقية المسلمة في الأدب الغربي، وكيف يتم تمثيل تجاربهن وطموحاتهن وآمالهن وهويتهن في الروايات، ومن هنا، نطرح الأسئلة الآتية: كيف تم تصوير المرأة الإفريقية المسلمة في الأدب الغربي عامة وفي رواية "لا تقولي إنك خائفة" خاصة؟، وهل تمثل الرواية المختارة تنوعاً في تجسيد صور النساء الإفريقيات المسلمات؟، وهل تقدم الرواية صورة متوازنة ومتعددة الأبعاد للمرأة الإفريقية المسلمة، أم أنها تعتمد على صورة محددة واحدة؟، وما هي التحديات التي تواجه النساء الإفريقيات المسلمات في الرواية؟ وهل ترتبط هذه التحديات بدينهن أو بثقافتهن؟، وفيم تتمثل رؤية الكاتب الأيديولوجية في تصويره للشخصيات الإفريقية والصومالية عامة، والمرأة الإفريقية المسلمة المهاجرة خاصة؟، كيف تجلّت صورة الآخر في الرواية الغربية؟، وما هي الصورة التي رسمها الكاتب للمرأة الإفريقية المهاجرة؟

تسعى هذه الورقة البحثية إلى الإجابة عن هذه التساؤلات، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي وبعض آليات المنهج المقارن أثناء تحليل الشخصيات ووصفها، ومقارنتها بالصّور والنماذج الغربية التي أدرجت في الرواية، وقد تعمّدنا عدم الفصل بين الشخصيات لأنها في الرواية مرتبطة بشخصية رئيسية

وهي البطلة سامية التي كانت العنصر الفعّال الذي يحرك الأحداث ويكون لنا تلك الصورة التي نسعى إلى كشفها من خلال عرضنا لأحداث الرواية، بغية فهم التأثير الثقافي والديني واللغوي على صورة النساء الإفريقيات المسلمات عامة، وعلى المرأة الإفريقية المسلمة المهاجرة خاصة، باعتبار أنّ البطلة التي انطلق منها الروائي الإيطالي "جوزيه كاتوتسيلا" هي "سامية" وهي مستمدة من حكاية واقعية مرتبطة بالعداء الصومالية "سامية يوسف عمر" وذلك لكشف معاناة النساء الإفريقيات المسلمات، وأحلامهنّ مع الوقوف على السياق الثقافي والاجتماعي والسياسي والديني الذي أفرز هذه الرواية، ودراسة تفاعلاتهنّ مع الإسلام والتقاليد الثقافية الإفريقية في سياق الرواية، وتوفير رؤية عميقة حول كيفية تمثيل المرأة الإفريقية المسلمة في الرواية الغربية، وكيفية تأثير هذه التمثيلات على القراء والمجتمعات الثقافية المختلفة.

2. صورة الآخر الإفريقي المسلم : تعد دراسة الصورة جزءاً مهماً وجوهرياً في الأدب المقارن، إنّه الجزء الذي أثار ضجة واسعة بين مؤيّد ومعارض، لا سيما في سنوات الستينيات، وإذا تمعنا قليلا في مفهوم كلمة "الصورة" نجدها ترتبط ارتباطا وثيقا بمفهوم كلمة "المرأة" التي تعرّف بأنّها: "سطح يعكس كلّ ما يقوم أمامه" (تيسمبال، 2022: 127)، فالمرأة تعكس لنا العديد من الجوانب في المجتمع، إذ هي مرآة عاكسة لمختلف التحوّلات الاجتماعية والتاريخية والثقافية والدينية، وهي بؤرة الإلهام، تحمل لنا تجارب إنسانية عميقة، والصورة "تعبير أدبيّ أو غيره يشير الى تباعد بين نظامين من الواقع الثقافي، كما أنّها إعادة تقديم لواقع ثقافيّ مختلف؛ يكشف فيه الفرد أو الجماعة الذين شكّلوه أو الذي يتقاسمونه أو ينشرونه عن تأويل لفضائهم الاجتماعيّ، والثقافي والأيديولوجي الخاص الذي يتموضعون داخله عند عملية تقديم الآخر" (تيسمبال، 2022: 128) فالصورة في مجال الأدب نوع من التعبير الأدبيّ الذي يبيّن الاختلافات الموجودة بين مجتمعين في النظام الثقافي والديني

واللغويّ وفي القيم والعادات والتقاليد، ويظهر هذا الاختلاف في ممارسات الأفراد في الواقع الاجتماعي والثقافي والأيدولوجي.

أما مفهوم الغير أو الآخر: فيتخذ دلالة تتحصر في الآخر المتميز عن الأنا الفردية أو الجماعية، وتكون أسباب هذا التميز إما مادية جسمية، وإما عرقية أو حضارية أو فروقاً اجتماعية أو طبقية، ومن هذا المنطلق، ندرك أنّ مفهوم الغير في الاصطلاح الشائع يتحدّد بالسلب، لأنّه يشير إلى ذلك الغير الذي يختلف عن الذات ويتميز عنها، وفي الدلالة المعجمية الفرنسية، يلاحظ بعض التمييز بين مصطلحي: الغير (Autrui) والآخر (L'autre)، حيث يتخذ مفهوم الآخر مفهوماً أوسع؛ يفيد كلّ ما يختلف عن الموضوع والذات فيشمل الاختلاف كذلك مستوى الأشياء، أمّا مفهوم الغير، فهو تضيق لمعنى الآخر حيث يحصره في مجال الإنسان فقط، ويقصد به الناس الآخرين (شحاتة 2008: 17) فمفهوم الغير أو الآخر عموماً يستخدم للدلالة على الأفراد الذين يختلفون عن الذات الفردية أو الجماعية لعوامل مختلفة كالجنس والدين واللغة والطبقة الاجتماعية وغيرها، ونستنتج من القول السابق الفرق بين مفهوم الغير والآخر رغم اتفاقهما في مبدأ الاختلاف بين الأنا والآخر، إلّا أنّ مفهوم الآخر يتخذ معنى أوسع من الغير، فمصطلح الآخر لا يشير فقط إلى الإنسان بل يتعدّاه إلى الاختلاف الموجود بين الذات والموضوع، ويشمل الاختلاف مجالات عديدة، ومستوى الأشياء، بينما مصطلح الغير يقف عند حدود الإنسان والاختلاف الموجود بينه وبين الآخر، و"بين الأنا والآخر امتدادات طويلة وتعتبر إرادة الهيمنة مسوّغها، فكلّ حضارة راقية تنشئ علاقة تراتبية أو هرمية تستعبد من خلالها ما عداها من الثقافات المهمّشة لتنفرد بالتفوق والقوة". (كنتاوي، 2022: 42).

ولو عدنا إلى موضوع صورة المسلمين عامّة والأفارقة المسلمين خاصّة لوجدنا أنّ هذا الموضوع خاصّة الإسلام أخذ حيّاً كبيراً في مجال الإبداع

الغربي، وتعددت هذه الصور، لكنّ معظمها يصبّ في رؤية أيديولوجية معادية للإسلام والمسلمين، رغم أنّها في ظاهرها تدعو إلى القيم الإنسانية وتبحث عن حرية المرأة، وتكشف عن حرمانها، وتعاسة الشعوب الإفريقية عامّة، هذه الصورة البائسة يكاد يتفق عليها الأدباء الغربيون، رغم كون بعضهم يظهرون بمظهر المدافع عبر لغة السرد، وأقوال الشخصيات وطريقة تصويرهم، وكثيرا ما تتضح لنا هذه الصور من خلال فعل المقارنة بين الغرب والمسلمين، وسنرى من خلال المدونة المختارة مدى قدرة الروائي عن الكشف عن صور المرأة الصومالية المسلمة في الواقع، وعن الخلفية الأيديولوجية التي تجلّت ملامحها عبر عناصر العمل الروائي.

وقد تعزّزت الصورة النمطية للمسلمين في ثقافة الأوروبيين المعاصرة وأدخلت مواصفات هذه الصورة السلبية في وسائل الإعلام والثقافة، وصارت قيماً جديدة تهيمن على الثقافة الأوروبية والفكر الأوروبي، المعادية للآخر المسلم، وبدءاً من ثمانينيات القرن العشرين دخل عامل جديد في تأكيد هذه الصورة النمطية السلبية، التي تمّ رسمها خلال الألف عام الماضية، وهذا العامل هو الإرهاب، حيث مارست مجموعات عربية إسلامية إرهاباً أعمى داخل البلدان العربية وخارجها، وضدّ الأوروبيين خاصة، ودون أن يدرس الأوروبيون أسباب الإرهاب وظروفه، أظهروا صورة بشعة للمسلمين على أنّهم مجموعة من المتخلفين المتعصّبين الهمجيين، سعياً منهم لتشويه صورة الإسلام الذي وصفوه بأنّه دين تعصّب، وإرهاب وعدوان واعتداء، وبألف الغرب في عرض موقف الإسلام من المرأة، وحاول تأكيد فكرة أنّه يسلبها حرّيتها وحقوقها وقد استغلّ الغرب مسألة تواجد عدد كبير من المهاجرين المسلمين في المجتمعات الأوروبية، مع بطء تأقلمهم مع المجتمعات التي يعيشون فيها وتمثّلهم قيمها، لتزداد عداؤها للعرب والمسلمين ويزداد تشويه صورتهم لدى

الرأي العام الأوروبي، (العودات، 2014: 18) وكلّ هذه المظاهر انعكست في معظم إبداعاتهم الأدبية.

وقد كثرت هذه النظرة السلبية وتزايدت في السنوات القليلة الماضية، منذ أحداث 11 سبتمبر 2001م، إذ أصبحت العمليات الإرهابية والجرائم مقترنة بالعرب والمسلمين عند الغرب، وانتشرت بذلك ظاهرة ثقافة الخوف من الإسلام هذا الدين الذي تمّ تصويره وتقديمه للرأي العام من قبل الصناعات الإعلامية والثقافية على أنّه دين القتل والعنف والإقصاء، وعلى أنّه دين غير متسامح كما استهدفت حملات إعلامية ودعائية مغرضة ومضللة عديدة ضدّ الدين الإسلامي من خلال التخويف من الإسلام والمسلمين، والتّحريض ضدهم، ولقد اهتزّت صورة الإسلام في السنوات الأخيرة في الرأي العام الدوليّ بصورة خطيرة جدّاً، أسهمت في العديد من المرات في اتّخاذ مواقف معادية وسلبية ضدّ الشعوب الإسلامية، (شحاتة، 2008: 33) وهكذا تأثّرت الرواية الغربية عامّة بهذه الرؤية وبيّنت في كثير من الأحيان صورة المسلم مرتبطة بهذا النمط السلبيّ المشوّه البعيد كلّ البعد عن حقيقة الإسلام والمسلمين في أيّ مكان.

3. صورة المرأة الإفريقية المسلمة في رواية "لا تقولي إنّك خائفة": رواية الكاتب الإيطاليّ جوزيه كاتوتسيلا "لا تقولي إنّك خائفة" قد وقفت عند نموذج إنساني واقعيّ الملامح بالغ الطموح، يتميز بالإيجابية في السلوك والفكر والمشاعر والأحاسيس، يتمثّل في الصّغيرة سامية، وهي تحارب من أجل أن تصبح بطلاً أولمبية في الجري لتمثّل بلدها، وتكون أداة للدّعوة إلى الحرّية والسّلام في بلدها، (الحمامصي، 2021) فالرواية تتحدّث عن الوضع المزري الذي تعانيه مدينة مقديشو، وبلاد الصومال عامة، بفعل الصّراعات الداخلية والحروب الأهلية التي لا تنتهي، وتنطلق أحداثها من الواقع، وبالتّحديد من قصّة العداء الصومالية سامية يوسف عمر (1991م-2012م)، ومن وضع عائلتين من عشيرتين مختلفتين متناحرتين؛ تعيشان في بيتين متقابلين وترابطهما

المحبّة والأخوة بمقديشو، ويعود ذلك الترابط المتين لكونهما ترعرعا معا في قرية "الجزيرة" جنوب المدينة، وقد اهتمّ الروائي بعلاقة الأخوة التي تجمع بين سامية، وعلي؛ رغم أنّهما من عائلتين مختلفتين، فأبجال قبيلة سامية بشرتها فاتحة، أمّا قبيلة علي وهي دارود، فلقبوا بالزنوج، وقد كانت الحرب بين العشيرتين قائمة، هذه الحرب التي منعتهم من رؤية البحر، ومنعت علي من التعليم لسوء أحواله المادية، لكنّ ذلك لم يؤثر على علاقة العائلتين، وتركّز الرواية على حكاية حبّ سامية للسباق، ورغبتها في الفوز ورفع العلم الصوماليّ عاليا في المحافل الدوليّة منذ أن كانت طفلة، هذا الحلم الذي اعتبرته بمثابة تحرير للنساء الصوماليات المسلمات وللنساء عامة، تقول سامية: " كنّا سنقود تحرير النساء، ثمّ تحرير بلدنا من الحرب، كنت على يقين من ذلك منذ أن شعرت بتلك الطّاقة الإيجابية تفيض منّي لتغيّر العالم، " (كاتوتسيلا، 2016: 61)، وتمثّل الرواية صورة المرأة الإفريقية المسلمة الرّغبة في الحرية " العداء سامية"، وأختها هودان الموسيقية والمغنية.

وسامية بطلة الرواية فتاة صومالية من مدينة مقديشو؛ هذه المدينة التي كانت تعاني من الحروب الأهلية والصّراع الطائفي، الذي اشتدّ بعد وصول جماعة الشّباب المتطرّفة، التي جنّدت حتّى الأطفال، وقبل ذلك خضت المدينة للاستعمار الإيطالي، وربّما لذلك انطلق منها الكاتب وجعلها موضوع روايته وسامية تحلم منذ عامها الثّامن، بأن تصبح عداء مشهورة، وقد صوّرها الكاتب كرمز للمقاومة والمكافحة من أجل تحقيق حلمها بالحرية، وتحرير النساء الصوماليات، من سيطرة جماعة الشّباب المتطرّفين؛ الذين سيطروا على البلاد وفرضوا قوانين قاسية، وحرّموا المرأة من حرّيتها...، وكان عليّ صديقها سندها في حلمها إلى جانب والدها، وعليّ وسامية من عائلتين مختلفتين ومتناحرتين وهما آخر العنقود في عائلتيهما، كانا يعيشان في بيتين صغيرين متقابلين، لكنّ الصّورة التي رسمها الكاتب الإيطالي لهذه العلاقة بين علي وسامية والعائلتين

بصفة عامّة هي صورة إنسانية تنبذ الحرب والتمييز العنصريّ، ذلك التّعصّب الذي كان يلقّب عائلة عليّ بالزّوج، ويطلق عليه بالدارودي القذر والحقير، وقد انطلق الكاتب من حقيقة ومعاناة واقعيّة عاشها المجتمع الزّنجي والأفارقة الذين عانوا كثيرا من العنصريّة تلك الممارسات غير الأخلاقيّة، "بحيث تمّ معاملتهم معاملة سيّئة، إذ سلبت حقوقهم، وتعرّضوا إلى التّمييز والتّهميش والاستبداد وقد تميّزت صورة المجتمع الزنجي بالفقر والحرمان والتّهميش بكلّ أنواعه حتى صار الحلم بأبسط الأمور صعبا." (كنتاوي، 2022 : 40-41).

وتظهر من خلال حديث ساميّة؛ رؤية الكاتب الأيديولوجيّة، إذ جعلها في معظم الأحيان معبّرة عن رأيه، إزاء الوضع الذي عرفته مدينة مقديشو بالتّحدي تقول ساميّة: "لقد كان علي محقا إذ لا بد للأخوة أن تجمع بيننا؛ رغم كلّ الخلافات؛ التي كانت سوف تُفرض على أفراد عائلتنا؛ الذين كانوا يعيشون في المنزل نفسه، ويتقاسمون عناء الحياة،" (كاتوتسيلا، 2016: 7) فقد طلب علي من ساميّة أن تكون أخته وقبلت، وكانا يركضان بحريّة، وساميّة تفوز دائما والرّكض يرمز إلى الحريّة وطلبها، فلن يكون النّحرّ دون القيام والسّعي، تقول ساميّة: "كنّا أحرارا، أحرارا، لنركض مجدّدا،" (كاتوتسيلا، 2016: 8)، والتّكرار يدلّ على الرّغبة في الحريّة والانعتاق، من الحرب، ومن الفقر...، ومن الغبار الذي كان يغطّي مقديشو، فعلاقتها متينة جدّا، الأخوة عنوانها، تقول ساميّة: "منذ أن أتينا إلى هذه الدنيا، كنت أنا وعلي ننتشارك الغذاء والحمام، والأحلام والآمال،" (كاتوتسيلا، 2016: 10) رغم كون علي وساميّة من عشيرتين مختلفين بدأتا بالتّناحر قبل ولادتهما سنة 1991م بثمانية أسابيع، والتّعايش بين العائلتين كان أشبه بمعجزة في مقديشو، ضرب من الخيال، فالحرب قائمة والجدران مليئة بالنّقوب التي أحدثتها طلقات الرّصاص، والقنابل التي هدّمت الجدران، لكنّ العائلتين لم تتفرّقا تقول ساميّة: "إذ ينبغي أن يكره بعضنا بعضا

كسائر أبناء تلك العشيرتين،" (كاتوتسيلا، 2016: 16) هذه الحرب التي قوّت العلاقة بين عليّ وساميّة؛ الحرب التي يلقبونها بشقيقتهم الكبرى. ساميّة كانت تحبّ السّباق وهي صغيرة، منذ أن كان عمرها ثماني سنوات "كنت أرغب في الفوز، لكنّي كنت أبلغ من العمر ثماني سنوات فقط، وكان الجميع يتشارك في السّباق، حتّى الكبار،" (كاتوتسيلا، 2016: 13) وكان حماسها شديدا جدّا، وهذا ما لاحظته فيها والدها يوسف منذ صغرها، وقد كان يعاملها بلطف شديد، تقول ساميّة: "يرفعني في الهواء بذراع واحدة، ثمّ يضعني في حضنه،" (كاتوتسيلا، 2016: 13) ويظهر من خلال قولها أنّه ورغم وجود الحرب وما خلّفته من فقر ويؤس شديد، إلّا أنّها لم تحرم من دفء العائلة؛ كان يقول لها: والدها الذي وثق بطموح ساميّة وشجّعها رغم أنّه يعرف أنّ مقديشو مقبرة الأحلام، لن ترحمها ولن تتركها تحقّق ما تطمح إليه، خاصّة أنّها امرأة وتحلم أن تكون عدّاءة، في بلد سيطرت عليه "جماعة الشّباب" المتطرّفة، والرّوائيّ من خلال رسمه لصورة وملاح ساميّة وعائلتها، تعبّر عن الوضع المأساويّ الذي تعيشه مدينة مقديشو، وبلد الصّومال عامّة من أثر الحروب الأهليّة التي مزّقت وحدتها، وهي صورة بائسة، تقوم على التّشدد والعنصريّة.

إنّ طموح ساميّة ورغبتها في تحقيق ما تصبو إليه كان كبيرا، فحين سألتها والدها، كيف بإمكانها أن تسبق من هم أكبر منها سنّا، قالت: "بأن أعدو أسرع منهم، يوما ما سوف أصبح أسرع عدّاءة في مقديشو بأكملها،" (كاتوتسيلا 2016: 15) أرادت أن تكون بطلة، ولم تبد اهتماما بالحرب، كانت تضع نصب عينها الفوز، تقول: "لم نكن أنا وعليّ نبدي أيّ اهتمام بالحرب، رغم أنّهم يتبادلون إطلاق النّار في الشّوارع، لم نكن نسمح للحرب أن تسلبنا الشّيء الوحيد المهمّ الذي نمتلكه؛ علاقتنا الوديّة،" (كاتوتسيلا، 2016: 15) فالحرب سلبت منهم كلّ شيء، إلّا الأحلام حسب ساميّة، فقد سلبتهم رائحة البحر لأنّه

المكان المفضل للمليشيات، تقول سامية: "سلبتني الحرب البحر، وفي المقابل ولدت في داخلي الرغبة في العدو،.. الجري هو بحري"، (كاتوتسيلا، 2016: 17) والركض هو السبيل إلى الحرية، وفي الرواية إشارة إلى الاستعمار الإيطالي، الذي يظهر من خلال حديث سامية عن العلاقة التي تربط والدها يوسف بوالد علي ياسين، إذ عملا معا فترة الاستعمار الإيطالي، والصورة التي رسمها الكاتب هنا لإيطاليا بلده، ارتبطت بمجموعة من الأمثال الشعبية التي حملت طابعا إيجابيا، لم يشر إلى جرائم الاستعمار الإيطالي، بل أعطاه بعدا إيجابيا ارتبط بالتسامح والإنسانية، كأنه أراد أن يقول من أقوال سامية، أن الأخوة الموجودة بين العائلتين ترجع لإيمانها بالأمثال الشعبية التي تعلمها من الإيطاليين، جاء في الرواية: "وتعلما من أبيهما بعض التعبيرات الإيطالية... نحن جميعا أبناء وطن واحد"، (كاتوتسيلا، 2016: 17) ومن خلال هذه العبارات وغيرها، يتضح أن اهتمام الكاتب بقضية مقديشو، تحمل أبعادا إيديولوجية، لا تختلف كثيرا، عن رؤية الغرب المعادية للمسلمين عامة حتى وإن غلفت بطابع إيجابي تمثل في صورة فتاة إفريقية مسلمة تسعى إلى تحقيق أحلامها.

كما تكشف الرواية من خلال تصويرها لحالة سامية، وأختها هودان عن حالة اللااستقرار التي تعرفها مدينة مقديشو؛ والتي أصبحت بسبب الصراع الطائفي والديني أشبه بقفص وسجن، وركز الكاتب على جماعة الشباب التي تجسد صورة الإرهاب، هذا الوضع الذي حرم الأطفال من الدراسة، فعلى لم يدرس بسبب سوء أحواله المادية، إذ "التحق بالصف الابتدائي في المعهد العام ثم انهار المعهد، بسبب القنابل"، (كاتوتسيلا، 2016: 18) والطريقة الوحيدة للتعليم التسجيل في مدارس خاصة، وقد استطاع والدا سامية وهودان إرسالهما إلى مدرسة خاصة بفضل تضحيات كبيرة، لكن عليا لم يدرس بسبب وضع والده المادي، فسكان مقديشو يرفضون شراء الخضر والفواكه عنده، إذ يلقبون

والده ياسين ب "دارودي قذر"، وعلي كان يشعر بالدونية لأنه لا يحسن القراءة والكتابة، إلى جانب سمعة عائلته السيئة في مقديشو، وكانت هودان أخت سامية تحاول أن تعلمه القراءة لكنه لم يستطع، والصورة التي رسمها الكاتب لسامية وهودان، هنا تحمل رسالة إنسانية هي رفض التعصب والتطرف، إلى جانب التعاون والتآزر بين أبناء الوطن الواحد، قال يوسف لسامية وعلي: "تعاهدا، أنت يا ابنة قبيلة أجال، وأنت يا ابن قبيلة دارود على أن تعيشا-دائما في سلام، وأن لن يكره أي منكما الآخر أبدا، وأتكما لن تكرها سائر القبائل مطلقا"، (كاتوتسيلا، 2016: 46) وفي ذلك دعوة وإصرار على توطيد علاقة الأخوة بينهما، ورفع شعار السلام، فالأب يرفض الحرب وينشد السلام، جاء في الرواية: " الحرب ثمرة كراهية....، أتدرون أننا جميعا إخوة صوماليون، بغض النظر عن العرق والعشيرة." (كاتوتسيلا، 2016: 46).

وقبل السباق السنوي حاولت سامية أن تتمرن وتجري مع علي، رغم الحرب والخطر الكبير الذي قد تواجهه بسبب تأزم الوضع في مقديشو، وكانت مغامرة منهما، تقول سامية: "كان عليّ قد طلب منّي أن أرتدي الحجاب، لكنني لم أرغب في ذلك"، (كاتوتسيلا، 2016: 24) قد رفضت سامية ارتداء الحجاب الذي فرضته جماعة الشباب، التي بدأت في تجنيد الأطفال لتدريبهم على الجهاد، ورفضها يحمل رؤية أيديولوجية للكاتب، تقول سامية حين لاقت جنديين من جماعة الشباب: "كانت نظرتهم توحى بخيبة الأمل، فأدركت أن ملابسني وراء ذلك؛ سروال قصير وسترة خفيفة، فلم أرتد الحجاب، ثم أنّ عليّا كان من أبناء عشيرة دارود فهي من الزنوج.. وجماعة الشباب تتوهم أنّها تتحدر من أصول عربية"، (كاتوتسيلا، 2016: 27) فعليّ مجرد دارود قذر حسبهم، وحين ذهب، قال عليّ عن الميليشيات: "إنهم تحت تأثير القات... إنه المخدر المقرّر، الذي يعطيه أفراد جماعة الشباب لرجال الميليشيات، يتناولونه ثم يذهبون لإطلاق النار"، (كاتوتسيلا، 2016: 31) فربط جماعة الشباب في

الرواية بالإسلام أولاً، ثم العرب ثانياً، يحمل عداً للعرب والمسلمين، فالشاذ يحفظ ولا يقاس عليه، وشتان بين ما يقوم به جماعة الشباب في مدينة مقديشو وبين ما يدعو إليه القرآن الكريم، كي لا نبتلع الطعم المسرب داخل الرواية وهو رفض الحجاب وتعاليم القرآن الكريم، من خلال استغلال حلم طفلة بأن تفوز في سباق، وتظهر هذه الصورة في أكثر من موضع؛ جاء في الرواية: "اللحية إحدى سمات الأصوليين"، لذا يقص والدها لحيته، وغيرها كثير، حاول الكاتب تغييره من الكتاب الغربيين التركيز على هذه الصورة عن الآخر العربي المسلم والذي جسده في صورة جماعة الشباب المتطرفين، بينما الاستعمار الإيطالي ظهر من خلال كلام سامية، ووالدها كمثل أعلى يحت على السلام، لكن المثل العليا موجودة في قرآننا الكريم الذي رفض التعصب والعنصرية ودعا إلى الأخوة.

لقد ربط الكاتب سباق سامية بالتحزب من الحرب، تقول سامية: "أفوز، كي أثبت لنفسي وللجميع، أن الحرب بإمكانها أن توقف بعض الأشياء، وليس كلها"، (كاتوتسيلا، 2016: 48) وقد وثق والدها بها محاولاً إزالة التوتر عنها وكان طموحها كبيراً، أن تشارك في الألعاب الأولمبية، عندما تبلغ السابعة عشر من عمرها، وفي الأولمبياد، أحلامها كبيرة، جداً لم تمنعها الحرب أن تركض، قال لها والدها: "أنت محاربة صغيرة، تركضين من أجل الحرية" (كاتوتسيلا، 2016: 60) هذا السباق والحلم بالفوز، يرتبط ببعد آخر صرح به الكاتب عبر لسان شخصيات روايته في كل مرة؛ حتى بعد وفاة يوسف، بقي راسخاً في ذهن الطفلة سامية التي آمنت بما قاله لها والدها يوماً: "إنك ذات يوم تقودين تحرير النساء الصوماليات من العبودية؛ التي قدرها عليهن الرجال ستكونين قائدتهن، يا محاربتى الصغيرة"، (كاتوتسيلا، 2016: 50) وقد تأثرت بكلمات والدها في كل سباق، واعتبرت الفوز هو تحرير لشعبها والنساء المسلمات، وفازت بالسباق، لكن السؤال الذي يطرح نفسه، ما العلاقة بين

تحرير النساء والشعب والفوز في السباق؟، جماعة الشباب فرضوا البرقع والحجاب، وهمشوا المرأة، وارتداء سامية للزي الرياضي والمشاركة في السباق من المنظور الغربي هو تحرر، من منطلق العداء للإسلام، والدليل أيضا قول رجل لسامية: "في منتصف الطريق، أوقفنا رجل عجوز، ذو لحية طويلة وعظام وجهه ناتئة، بعد أن نظر إليّ بخيبة الأمل، أخذ يردد العبارات نفسها: أين الحجاب والديريك، ها أينها الطفلة؟ هل نسيت أن ترتدي ثيابك اليوم؟" (كاتوتسيلا، 2016).

ورغم ذلك فقد صور لنا الكاتب صورة إيجابية للبطلية سامية العداء التي تسعى لتحقيق طموحها، رفقة أختها هودان التي كانت تحلم أن تغني أناشيد الحرية؛ بصوتها العذب في بلدها، سامية التي كانت تتخذ محمد فرح، العداء الذي غادر مقديشو صغيرا إلى إنكلترا لتحقيق حلمه مثالا أعلى للنجاح، تقول سامية: "كان العنوان في الجريدة يؤكد أنه أصبح بطلا، وأن الصومال قد دفعته للفرار منها،" (كاتوتسيلا، 2016: 57) ورغم أنها أعجبت بما حققه، وظلت محافظة على جريدة تتحدث عن فوزه، إلا أنها رغبت بتحقيق طموحها وتجسيده في وطنها الصومال؛ إذ أرادت مع أختها أن تكون رمزا للمرأة المقاومة، المتحررة، الرافضة للعبودية، ولسيطرة جماعة الشباب، لكن تحقيق ذلك في واقع مأساوي عرفت بلدها، مستحيل رغم عدم استسلامها ومواصلتها تقول: "يوما ما سأتمكن من الفوز بالأولمبياد، وستصبح هودان مغنية مشهورة وستكتب أنشودة: لتحرر شعبنا، شرط أن تقوم بذلك في الصومال على عكس محمد فرح،" (كاتوتسيلا، 2016: 60) لكن حلمها اصدم بالواقع المر.

أدرك عليّ أن سامية لن تتمكن من تحقيق طموحها في بلدها، فبدأ بحثها على الهجرة، وأخبرها بأن أحد أصدقاء أخيه الذي خاض مغامرة الرحلة أخبره "أن بلدان شمال أوروبا يعطونك منزلا وراتبا، إذا كنت لاجئ حرب،... ولكن بالنسبة لعلي كانت إنكلترا تمثل أرض الفرص، وأن الجو هناك ليس شديد

البرودة"، (كاتوتسيلا، 2016: 72) وقد كان علي يحقّرها للمغادرة إلى إنكلترا ويطلب منها أن تتزوَّج محمد فرح،... كانت غاضبة وصفعته، أرادت أن تبقى في بلدها، ومعظم المنافسات التي خاضتها كانت تتحصّل على المرتبة الأولى تقريبا، تقول: "كنت أريد أن أصبح أسرع عدائي الصّومال، ما يعني الذهاب للعدو في الشّمال، في هرجيسا" (كاتوتسيلا، 2016: 86)، فالشّمال أعلن استقلاله، حيث كانوا يكرهون الحرب، بنما مدينة مقديشو ظلّت تعاني خاصّة بعد أن قويت شوكة "جماعة الشّباب"، الذين أوهموا النّاس عن طريق فتح المحاكم الإسلاميّة أنّهم يريدون إنهاء الحرب، ولكن في الواقع لم تكن تلك المحاكم إلّا قناعا لتحقيق مصالح الأصوليين والوصول إلى الحكم، وتمتّين القاعدة الإرهابيّة؛ التي لا علاقة لها بالإسلام، وهذا ما لم تركّز عليه الرواية و"في غضون أسابيع قليلة باتت الحياة في المدينة مستحيلة، خاصّة بالنّسبة للنّساء"، (كاتوتسيلا، 2016: 86) ومنعت الموسيقى تماما وفرض البرقع على النّساء، "فسماع أي نوتة خارج المنزل، سيتمّ إعدامهم"، (كاتوتسيلا، 2016: 86) وقد تمّ إجبار الرّجال على ارتداء السراويل الطويلة، أغلقت دور السّينما لأنّها تغذّي العقول والأحلام حسب ساميّة، فتحوّلت مقديشو إلى مراكز للتّدريب، "نجحت جماعة الشّباب" في أن تقضي على أمل شعب بأكمله، لقد قضي على الحلم والأمل والحرية في خطوة واحدة"، (كاتوتسيلا، 2016: 88) سلبت منهم الحرية، فهودان لم يعد بإمكانها أن تنشّد أناشيد الحرية والسّلام قال لهما والدهما: "عليكما أن تعرفا أنّ ما تفعلانه محفوف بالمخاطر، وغير مرحّب به"، (كاتوتسيلا، 2016: 90) وقد اتّخذت قرارات صادمة؛ لم يعد للزّواج المختلط مكان، فوجدت هودان نفسها مضطّرة لاتّخاذ قرار مؤلم، إذ تركت زوجها، وافترقت ساميّة عن علي بفعل هذا القرار، وكان تدريبها في تلك الظروف مستحيلا بعد فرض البرقع، ومع ذلك كانت تذهب خفيّة وينتظرها والدها؛ لتتدرب استعدادا لسباق هرجيسا، وسافرت أخيرا إلى الشّمال، مرتديّة

الرَّيِّ الرياضيِّ، تقول سامية: "نزلت من الحافلة، ينتابني إحساس غريب بأنني موجودة في بلد يعيش في سلام." (كاتوتسيلا، 2016: 105).

وتصوير سامية لبلاد الشمال ومقارنتها بين بلدها وبينه، يحمل حزنا عميقا وحسرة من وضع بلدها، وفي نفس الوقت رغبتها في الفوز في بلاد الشمال رغم الحرب؛ تحمل دلالة الرغبة في التغيير، تقول سامية واصفة المكان الذي هاجرت إليه: "عدم وجود عناصر أمن في المحطة، عدم وجود آثار البنادق والثياب المموهة، وعدم وجود ثقب في الجدران، بفعل الطلقات النارية، كنت في حيرة، مثل الحيوان الذي قضى كل حياته داخل قفص، ثم تُرك له الباب مفتوحا فجأة؛ ليصبح حراً"، (كاتوتسيلا، 2016: 105) فالمدينة التي زارتها تعيش في سلام؛ لا أثر لمظاهر الحرب، وقد كان الركض عند سامية، وهي تتذكر صوت والدها وعليّ "بمثابة التحرر من الطاعة" (كاتوتسيلا، 2016: 108)، دائما يكرّر الكاتب هذا على لسان سامية، وقد فازت في كل السباقات وهي في السباق "رأت مقديشو من جديد كالقفص؛ الذي تمكنت-أخيرا-من الفرار منه، كي أركض بحرية" (كاتوتسيلا، 2016: 109)، وقفزت وصرخت بحرية، هذه الحرية التي سلبت منها بعد سيطرة جماعة الشباب، تقول سامية: "هنا كنت أستطيع القفز والفرح، في سلام، كما كان يمكنني أن أبتسم أيضا كنت أبتسم للجميع، مصافحة كل من يقترب مني"، (كاتوتسيلا، 2016: 110) ثم عادت إلى مقديشو بالحافلة مرة أخرى، بعد أن ذاقت طعم الحرية والأمن والسلام، والحياة ستكون أمر بعد هجرتها الأولى خارج مقديشو، وقد فرح بفوزها أهلها، وجيرانها، تقول: "سأفوز في الأولمبياد؛ وحينئذ سأقود بحق تحرير النساء المسلمات"، (كاتوتسيلا، 2016: 112) وبعد وفاة يوسف، بدأ الخوف يتسرّب إلى قلبي سامية وأختها، وأصبحنا تنامان مع والدتهما، كانت تتذكر قول والدها: "أنت محاربة صغيرة تركضين من أجل الحرية، بفضل قواك الخاصة

ستخلصين شعبا بأكمله،" (كاتوتسيلا، 2016: 115) نفس الصورة دائما تحقيق الفوز في السباق، وتمثيل البلد، هو تحرير للنساء المسلمات.

وذات يوم قدم مبعوث من اللجنة الأولمبية يدعى زاسان عبد الله؛ يسأل عن سامية بعد أن علم بالانتصار الذي حققته في هرجيسا؛ ليخبرها أن عبيدي بيليه شخصياً، وهو من أعظم أبطال الثمانينيات يريد أن يتعرف عليها، وأخذها معه بعد موافقة هودان، ووالدتها، وبعد التعرف عليه؛ اتجهت بالزبي الصومالي الأزرق، ودون أن تدفع ثمن التذكرة إلى جيبوتي كهجرة ثانية من مدينتها "كنت أرندي لون بلدي، اللون الأزرق المميز للسماء والبحر،" (كاتوتسيلا، 2016: ص122) وفي أول سباق لم تحقق الفوز حققت المركز السادس من أصل ثمانية، لكنها تذكرت قول ولدها: "لا تقولي إنك خائفة، يا صغيرتي سامية،" (كاتوتسيلا، 2016: 124) لم تكن محظوظة، بينما هودان كانت أكثر حظاً "في أوائل كانون الأول، ديسمبر من عام 2007م، تمكنت من الصعود على زورق قديم، انطلق من ميناء طرابلس، وأوصلهم إلى سواحل مالطا، كانت قد وصلت كانت تمكنت من هزيمة الوحش، كانت في أوروبا،" (كاتوتسيلا 2016: 134) والوحش هم جماعة الشباب، والهجرة إلى بلاد أوروبا هي التي حققت لها الحرية-حسب رؤية الكاتب-، تاركة بلدها، ومختلطة عن حلمها؛ بأن تتشد أناشيد الحرية والسلام.

لكن سامية مازالت متمسكة بعلم بلدها، وبأن ترفعه عاليا، وبعد ثلاثة أسابيع من مهاجرة هودان، تلقت سامية دعوة من راسان لتشارك في الأولمبياد، وهذا كتجربة لها لتخوض الألعاب الأولمبية التي ستقام في لندن 2012م، وقد أصبح عبيدي سعيد إبراهيم أفضل أصدقائها، ورفيقها في التدريب، ورغم أنها مسجلة في لجنة الأولمبية، لم تكن تستطيع أن تتدرب دون حجاب، تقول سامية: "كان يجب علي الركض، وأنا مغطاة، كان يجب علي احترام تعاليم القرآن الكريم، وتغطية رأسي وجذعي وأطرافي،" (كاتوتسيلا، 2016: 137)

والصورة التي رسمها الكاتب لسامية لا تختلف عن السابقة، وهي أن سامية تريد التحرر أيضا من الحجاب، إلى جانب رغبتها في ممارسة رياضتها المفضلة بحرية، أرادت أن تصرخ وتقفز، وأن تصافح من تشاء، حسب تعابير سامية حين هاجرت في المرة الأولى والثانية خارج مقديشو، لكنها في هجرتها إلى بكين لم تحقق الفوز وعادت خائبة إلى وطنها، وقد رأت بعدها محمد فرح الذي لم يكلمها، لكنها تمكنت من رفع العلم الصومالي، والتقت الصحافة الغربية حولها، وكتبت عن الشابة الصومالية التي جاءت من بلاد الصومال، وقاومت كل الظروف لتحقيق حلمها، وانبهار سامية بالآخر الغربي وبحضارته كان واضحا في أكثر من مناسبة، لم يختلف عن سفرها الأول، وهذا يكشف عن تخلف بلدها الإفريقي (الصومال)، وقد تلقت سامية الرسائل من النساء المسلمات، "من نساء مسلمات كنّ قد اخترنني لأكون بطلتهنّ، ومثلن الأعلى عشرات مئات الرسائل. كل أسبوع، كانت تصل واحدة مكتوبة بالحبر، وبعضها بالآلة الكاتبة عن غير قصد، كنت قد أصبحت أسطورة لآلاف النساء، اللاتي كنّ قد رأينني دون حجاب عبر شاشات التلفزيون، في جميع أنحاء العالم، في تلك الرسائل - التي كانت تصل من دولة الإمارات العربية المتحدة، والمملكة العربية السعودية، وأفغانستان وإيران - كان هناك شغف لا حدود له، أمل أحلام، ثقة، كنت قد أصبحت رمزا في عيون العالم"، (كاتوتسيلا، 2016: 158) فقد أصبح اللّعب والرأس مكشوف رمزا للنساء المسلمات، هذا تشويه لصورة الإسلام، لم يعد الأمر مجرد سباق وحلم طفلة للفوز، لقد حمل الخطاب رؤية أيديولوجية معادية للإسلام.

وكانت سامية تتصل بهودان من خلال هاتف سعيد، وهودان استقرت بمالطا، وتزوجت من فتى صومالي وزقت بابنة، وحققت أحلامها حين هاجرت

وتركت بلدها، وفعلت مثل محمد فرح، وقد "وقّرت الحكومة والمنظمات الإنسانية لهما سكنا" (كاتوتسيلا، 2016: 138) في مالطا، وقد قرّر هودان وعمر أن يسافرا إلى الشمال حيث تمنح للأجنيين عناية أكبر، وهذا تصوير للغرب بصورة إنسانية، وفي مقابلة تصوير العرب والمسلمين بصورة لا إنسانية وتمثيلها بجماعة الشباب التي لا علاقة لها هي والإرهاب بديننا الإسلامي، وما الحجاب إلا سترة للمرأة وحفظ وصون لها من الذئاب البشرية، ولقد تعرّفت سامية على صحافية أمريكية؛ تتابع الرياضة في بلدان غرب أفريقيا، كانت تُدعى تيريزا كروغ، كانت تقول لها أنّها تملك موهبة، وعليها مغادرة هذه البلاد فهي تعرف مدرباً في أديس أبابا، في إثيوبيا، لكنّ سامية مازالت متمسكة بحلمها وحلم والدها، وتمثيل الصومال بالزّي الوطني، وتحرير النساء الصوماليات، وظلّت محافظة على وعدها لوالدها حتّى يوم لاقت عليها؛ الذي أخبرها بجريمته، وأنّه انضمّ إلى جماعة الشباب وتسبّب في مقتل والدها والأبرياء بالغصب، ولطالما كان توأم روحها، يومها قرّرت الهجرة وترك بلد حوّل أعزّ أخ لها إلى وحش، فمات والدها؛ الذي كان يمثّل وطنها، لم تعد ترغب في البقاء، تقول: كان أبي هو الصومال، لكنّ الصومال - الآن - كانت قد ماتت، دُبّحت على يد أخي،" (كاتوتسيلا، 2016: 169) يومها أدركت أنّ هودان كانت على صواب، ندمت على بقائها، اتصلت بتيريزا في أمريكا، "وقرّرت الذهاب إلى أديس أبابا"، فهاجرت مرّة أخرى لكنّها تحمل كرها عميقاً لبلد قتل والدها، بينما البلد الغربي صوّره الكاتب بأنّه أكثر إنسانية ويظهر هذا حين وصف حياة هودان الجديدة السعيدة: التي " كانت قد انتقلت هي وزوجها عمر ومنار إلى هلسنكي، وسرعان ما قامت الحكومة هناك بتوفير منزل وراتب شهري لهم" (كاتوتسيلا، 2016: 171).

وحين وصلت سامية إلى أديس أبابا لم تجد راحتها، رغم عدم وجود الحرب كانت تعمل طويلا، وتحصل على مال قليل؛ معاناة كبيرة لأجل تحقيق حلمها ومدرّبها إشييتو، يدرّبها قليلا في الليل بسبب خوفه، فهي مهاجرة غير شرعية* لا تمتلك مستندات تثبت أنّها رياضية، بقيت لشهر ونصف، بدون عدو والتدريب في الليل أزعجها، فما الفرق بين بلدها وبين حالها الآن؟، تقول سامية عن العدو في الليل وعن وضعها الذي لم يختلف: "في الليل مجدداً وحدي مجدداً، كان ذلك أبعد ما كنت أتمناه عندما قرّرت الرحيل. من جديد كان عليّ أن أقوم بكلّ شيء في الخفاء، إلا أنّ هذه المرّة كانت الأمور أسوأ. فلم أعد في بلدي، بل كنت أجنبية، بلا مستندات وبدون جواز سفر" (كاتوتسيلا 2016: 181)، فالمرأة المهاجرة الصومالية غير مرغوب بها في بلد الآخرين تحمل صورة المهاجرة غير الشرعية، والتدريب ليلا لا معنى له؛ فكيف تنافس الآخرين، لذا رغبت أن تترك هذا البلد أيضاً، تقول سامية: "وأوقدت في داخلي الرغبة في الفرار للأبد، من وضع التهريب ذلك. رويداً رويداً، يوماً بعد يوم بدأت تتكوّن في داخلي الرغبة في اللحاق يهودان إلى فنلندا، والعثور على مدرّب جيّد، في مكان، لا يكون وضعي فيه غير قانوني" (كاتوتسيلا، 2016: 186)، وهكذا بدأت رحلتها مرّة أخرى لتحقيق حلمها، بحثت عن مهربي البشر لتلحق أختها، وركبت مع اثنين وسبعين شخصاً في سيارة رباعية الدفع، أين عانت معاناة حقيقية، وصلت إلى الخرطوم، ثمّ تمكّنت رغم كلّ المصاعب الاتّصال بأختها، و"قبل أن تنهي المكالمة ذكرتني بألا أخشى شيئاً" لا تقولي - أبداً- إنك خائفة، يا سامية" (كاتوتسيلا، 2016: 205) ومن الخرطوم ذهبت معهم إلى طرابلس، تقول سامية: "كان ينفصني الهواء، حتى في أحلامي، كنت قد فقدت هويّتي، كما كنتُ أجد صعوبة في أن أتذكّر من أنا، وكانت الذكريات تطفو على السطح كالبرق الخاطف؛ عندما كانت تريد ذلك، ولكن ربما ما كنّا عليه في أعماقنا لا يمحي،" (كاتوتسيلا، 2016: 207) هذه صورة المهاجرة

التي تترك وطنها بحثاً عن السلام بدون وثائق، تهرب عن طريق مهربي البشر في ظروف قاسية جداً، وعرضة للاستغلال والنهب والاعتصاب، تقول سامية: "كنت أفكر في بكين، في الأيام السعيدة، في صباح ذلك اليوم الأول في الفندق أمام هيئة الإذاعة البريطانية (BBC) كنت أفكر في التصفيق، والناس الواقفين الذين يهتفون باسمي، كنت أركّز في أولمبياد لندن المقبلة، وكنت أشجع نفسي بهذه الطريقة فقط"، (كاتوتسيلا، 2016: 212) لتحمل مشقة الهجرة السرية وأخطارها.

وقد كانت تريد أن تخفف عن نفسها، تبحث عن أمل يداعبها؛ لعلها تنسى معاناة الطريق وصندوق السيارة الذي يختبئون فيه، وصلوا إلى ليبيا، تقول: "وكان القانون في ليبيا أشدّ قسوة، فقد حملونا على حافلة صغيرة، وأوصلونا إلى سجن كفرة، هناك كان ينتظرنا الكابوس الأسوأ، كلنا كان يعلم ماذا كان سجن كفرة، قد تبقى في ذلك المكان إلى الأب"، (كاتوتسيلا، 2016: 216) وكانوا يطالبونهم بالمال ويعاملونهم كالحيوانات، ويعذبونهم، وظلّت كذلك حتى وصول أموال هودان، أين قدّمت الأموال للمهربين، تقول سامية: أخيراً كان بإمكانني الذهاب، كان بإمكانني ترك الكفر"، (كاتوتسيلا، 2016: 221) والرحلة كانت هي الأخرى مأساة تكشف معاناة المهاجرين، ودائماً تخفف عن نفسها بحلم فوزها في السباق، لكنّها زجت مرة أخرى في السجن وطلب من الجميع تقديم المال مجدداً خداع آخر، ومأساة أخرى، فاضطرت إلى الاتصال بأهلها وإخوتها، فإن لم تقدّم المال يغتصبوها مثل زميلتها تاليا، وهكذا قدّمت لهم المال وعاشت في طرابلس ما يقارب الشهر في حي الصوماليين في انتظار الإبحار إلى إيطاليا، و"كانت طرابلس هي ملقّى الأشخاص كافة ذوي الأوضاع غير القانونية، كانت هناك نيجيريات كونغوليات صوماليات، إثيوپيات، سودانيات ونساء أخرى من ناميبيا غانا، توغو، ساحل العاج بيفرا، ليبيريا بالغات مراهقات فتيات أطفال كبار سن كلهن مجتمعات"، (كاتوتسيلا، 2016: 230)

لم تكن الشرطة تعاملهم بشكل سيئ لكن، كان يجب عليها أن تحقق حلمها بالسفر إلى إيطاليا، عبر زوارق الموت، في المرة الأولى لم يتمكنوا من المغادرة، ثم بعد ذلك أعادوا المحاولة، وكانت معها العمّة مريم التي شجعتها كثيراً، وقد تعرّض قاربها إلى خطر بفعل الأمواج، وكانت تردّد وهي في البحر نشيد الحرية، وتذكّر قول هودان عن الحلم، وفجأة ينقذها شخص، ويرفعها على متن قارب إيطالي، وحققت سامية طموحها، ووصلت إلى روما، ومن روما إلى لندن، تقول سامية: "كان ينتظرني محمد فرح شخصياً، برفقة مدرب وفي غضون أسابيع قليلة، أصبحت قويّة، كما كنت من قبل، بل وأكثر. اركضي، يا سامية، اركضي، كما لو كنت لا ترغبين في الوصول إلى أي مكان تمكنت - بمعجزة - من التأهل إلى أولمبياد لندن 2012، كدت ألمس السماء بيدي، من شدة فرحي. لم أشعر بسعادة مماثلة" (كاتوتسيلا، 2016: 30)، وهكذا حققت العداءة سامية حلمها، حرّرت نفسها، لكنّها توفيت في البحر المتوسط في 2 أبريل 2012، أثناء محاولتها الوصول إلى الحبال الملقاة من إحدى القوارب الإيطالية، أمّا محمد فرح فقد فاز بسبّاق 5000 متراً و10000 متراً؛ ليصبح بطلاً قومياً، في إنكلترا والصّومال. (كاتوتسيلا، 2016: 253).

ويظهر من خلال عرضنا لمعاناة سامية أثناء هجرتها غير الشرعية حسب أحداث الرواية، أنّ الكاتب رسم صورة الأنا الإفريقي المسلم بأنّه إرهابي ومغتصب وماديّ وسجّان، يعامل النّساء والمهاجرين معاملة قاسية وهذا ما ظهر في عرضه لمعاناة النّساء الإفريقيات في ليبيا وطرابلس، بينما صورة الغرب إيطاليا وإنكلترا خاصّة رسم لهما صورة إيجابية إنسانية تساعد المهاجرين وتهتمّ بالنّساء وتحقّق لهنّ حريتهنّ التي حرمن منها جماعة الشّباب المتطرّفين، ولم يكتف بذلك فقد عبّر عن خلال شخصيّة سامية خاصّة عن رفض الحجاب والتّربيع في مصافحة النّساء للرّجال وأشياء أخرى ذكرناها سابقاً، تنتمي إلى تعاليم وقيم المسلم، وهذه الصّورة تحمل نظرة عداء وحقد

دفين للمسلمين الأفارقة، وحتى للعرب، بما أنه أشار في الرواية بأن أصل جماعة الشّباب يعود حسبهم إلى أصول عربيّة، أمّا صورة المرأة الإفريقيّة المسلمة التي رسمها الكاتب فهي المرأة البائسة، التي تعاني من التّهيمش في مجتمع ذكوريّ، تحرم من ممارسة حرّيتها، وقد ربط هذه الصّورة بالجماعة المتطرّفين، هذه الأخيرة ربطها بالإسلام، في حديثه عن دعوتهم لارتداء البرقع والحجاب، وفي المقابل سعي النّساء إلى التّحرّر من كلّ ذلك، وشتان بين الإسلام وبين هذه الجماعة المتطرّفة، ومع ذلك فإنّ الرّوائي من الواقع وقد أقرّ بأنّه سمع الأحداث من هودان أخت ساميّة وزميلتها في السّجن في ليبيا ولم يصرّح باسمها لكونها خائفة من الشّركة الليبيّة، ومقارنة بالروائيين الغرب الرّوائي حاول أن يكون موضوعيا في نقله، خاصّة في انطلاقه من الواقع.

4. خاتمة: وما يمكن قوله في الأخير إنّ الكاتب الإيطاليّ -جوزيه كاتوتسيلا، رسم لنا في روايته "لا تقولي إنك خائفة" صورة عن المسلم حسب رؤيته الأيديولوجيّة الغربيّة، المرتبطة بأفكار الغرب خاصّة المعاديّة للعرب والمسلمين، خاصّة أنّه أشار إلى أنّ جماعة الشّباب المتطرّفين من أصول عربيّة، كما رسم لنا صورة بائسة عن وضعيّة المرأة الصّوماليّة المسلمة سواء قبل الهجرة من وطنها أم بعد الهجرة، ورغم نظرة العداء التي تجلّت في لغة السّرد ضدّ الإسلام، وتشويه صورة الحجاب، إلّا أنّ الكاتب توخّى نوعا من الموضوعيّة والصّدق في بعض ما عرضه، حول رسمه لصورة معاناة الشّعب الصّوماليّ، وأهل مدينة مقديشو خاصّة، من جرّاء الحروب التي فرّقت أبناء الوطن الواحد، ولو أنّه ركّز على جماعة الشّباب المتطرّفة وأثرها، ناسيا آثار الاستعمار الإيطاليّ، الذي راح يحسّن صورته، من خلال ذكر بعض الأمثال الإيطاليّة التي تدعو للسلام والاتّحاد، وقد رسم لنا صورة عن المرأة الإفريقيّة المسلمة قبل الهجرة من بلدها، أين كانت تعامل معاملة قاسيّة، إذ سلبت منها حرّيتها، في مجتمع ذكوريّ، من خلال شخصيتي ساميّة العداء، وأختها هودان

الموسيقية، وقد صوّر رغبتهما في تحقيق أحلامهما، والسعي وراءها بمثابة تحرير لشعب الصومال والنساء المسلمات جميعا عبر العالم، لكنّ تصويره حمل نظرة عدائية للمسلمين من خلال تكرار بعض التّعابير التي تمقت الحجاب، وتدعو إلى التّحرّر، كالنساء الغربيات...، فلم يكن الكاتب يهدف إلى رسم صورة امرأة تحقّق حلمها فقط، وإنّما اتّجهت رؤيته إلى أبعاد مضمرة؛ لا تختلف كثيرا عن الكتاب الغربيين الآخرين، فلا يجب علينا أن نبتلع الطّعم فالتّخلّي عن البلد وجعل إيطاليا وإنكلترا وأوروبا عامة بلاد السّلام والأمن التي تحقّق أحلام اللاّجئين لا أساس له من الصّحة تماما، والواقع يثبت ذلك، والدليل أيضا هو المقارنة التي تتجلّى من خلال وصفه لمعاملة الليبيين السيّئة للاّجئين، بينما أوروبا عاملت هودان وساميّة ومحمد فرح معاملة جيّدة ووفّرت لهم الحماية والأمن والحرية.

5. قائمة المراجع:

- الحامصي، محمد. (2021، سبتمبر 11). روايات غريبة تصور العرب والأفارقة مهووسين بالجنس والعنف واللذة، الناقد المغربي محمد المسعودي يتابع تأثير المركزية الأوروبية في الرواية. العرب. <https://arab-scholars.com/72e47f>
- العودات، حسين. (2014). صورة العرب لدى الآخر في ضوء العلاقات التاريخية. دار الساقى.
- تيسمبال، شهيناز. (2022). صورة المرأة الغربية في الرواية المغاربية نماذج مختارة، الجزائر، المجلد 10، العدد. مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، 10(1) 126-143. <https://arab-scholars.com/fe5f7e>
- شحاتة، حسن. (2008). الذات والآخر في الشرق والغرب، صور ودلالات وإشكاليات. دار العالم العربي.
- عطية، نسرین، وكنتاوي، أحمد. (2022). الأدب الإفريقي وتجليات الوعي بالذات ورفع العقيرة بالمظالم الإنسانية والثقافية. محاورات في الادب والنقد، 2(2)، 39-50. <https://arab-scholars.com/a7bda4>
- كانتوسيللا، جوزيه. (2016). لا نقولي إنك خائفة (معاوية، عبد المجيد، مترجم). منشورات المتوسط ميلانو. (العمل الأصلي نشر في 2016).

دراسة تقييمية لكتب القراءة في المدارس المتوسطة للتعليم
العربي الفرنسي بالنيجر

An evaluative study of Reading textbooks in Arab-
French middle schools in Niger

د. يوسف سُمانا ♥

المُعَرَّف الرَّقْمِيّ للمقال: DOI 10.33705/0114-027-002-011

تاريخ الاستلام: 2024-01-02 تاريخ القبول: 2024-07-31 تاريخ النشر: 2025-06-15

ملخص: هدَفَ البحث إلى تقييم مقرّرات القراءة للمدارس المتوسطة للتعليم العربي الفرنسي في النيجر من أجل التّوصل إلى ما لهذه المقرّرات من إيجابيات وسلبيات، وإلى معرفة مدى تلبيتها لحاجات المتعلّمين. واتضح أنّ من أهم مشكلات هذه المقرّرات الخلل المنهجي والفنّي، وضعف التّركيب والأسلوب في نصوصها، وعدم وجود التّنوّع في تمارينها مع استخدام بعض المتون والأمثلة والصّور التي لا تلائم بيئة المتعلّم. وقد اقترحت بعض الحلول المناسبة لحل مشكلات هذه المقرّرات المدرسيّة.

كلمات مفتاحيّة: اللّغة العربيّة؛ التّعليم؛ النّيجر؛ المدارس المتوسّطة؛ كتب القراءة.

♥ جامعة سوتشّو إمام، كلية الإلهيات، كهрман مرعش، تركيا، البريد الإلكتروني:

youssoufsoum@ksu.edu.tr (المؤلّف المرسل).

Abstract: The research aimed to evaluate the reading curriculum of Arabic-French middle schools in Niger, in order to determine the extent to which these curricula meet the needs of learners, in order to identify its positive and negative aspects. It became clear that one of the most important problems of these courses is the methodological and technical defect, the weakness of the structure and style in their texts, and the lack of diversity in their exercises with the use of some texts, examples, and pictures that are not appropriate for the learners' environment. Several appropriate solutions have been proposed to address these deficiencies in the school curricula.

Keywords: Arabic language; Education; Niger; Middle schools; Reading textbooks.

1. مقدمة: القراءة من أهم الوسائل التي تغذي العقول، وتوسع المدارك والآفاق، وتطور المعلومات، وتكسب الثقافات وتقربها للقارئ، وتحفز إلى الابتكار والإبداع، بل هي الأداة المهمة في تقدم الأمة وتفوقها على الأمم الأخرى، وتجعلها في الشامخات من الرقي والعلو. كما أنها تعد أيضاً من أهم المهارات الأساسية في العملية التعليمية لتعلم اللغة. فمن هنا تظهر أيضاً أهمية الكتاب الذي هو وعاء للمكتوبات والمقروءات، وقد وصف الكتاب الأديب اللغوي الجاحظ في أحسن وصفٍ أظهر فيه منزلة الكتاب في تنمية المهارات التعليمية فقال: "والكتاب هو الجليس الذي لا يطريك، والصديق الذي لا يستبطنك، والصاحب الذي لا يريد استخراج ما عندك بالملق، ولا يعاملك بالمكر، ولا يخدعك بالنفاق. والكتاب هو الذي إن نظرت فيه أطل إمتاعك، وشحذ طبعك، وبسط لسانك، وجود بيانك، وفخم ألفاظك، وبجح نفسك، وعمر صدرك..."¹

وإذا كان للكتاب أهميته الكبرى في الحياة البشرية فلا شك أن الكتاب المدرسي له أهمية قصوى في العملية التربوية، لأنه المحتوى للمادة العلمية، والمرجع الأساسي الذي يعتمد عليه التلميذ في بناء أفكاره، والأداة الهامة التي بواسطتها

يتعرف الطالب على الحياة المحيطة به، ويسافر عبرها إلى مختلف فضاءات العالم الأخرى، وأنه حلقة وصل بين التلميذ وأسرته، أو بينه وبين معلمه، إذ بواسطة الكتاب تعرف الأسرة مدى التطور اليومي لولدهم، ويعرف المعلم الدروس التي سيتقاسمها مع تلميذه طول العام الدراسي. والمعلم نفسه يعتبر الكتاب المدرسي المستند الأول الذي يعتمد عليه في تحضير درسه، وترتيب أفكاره وصياغة الأدوات التعليمية المناسبة لدرسه.² ولا يقف دور الكتاب المدرسي على هذا الحد فحسب، بل يلعب الكتاب المدرسي دورا بارزا أيضا في السياسات التربوية التي ترسمها الدولة، حيث يمثل الصورة أو الواجهة التي تتضح فيها استراتيجية الدولة وخططها وتوجهاتها، ومدى القوة التي لها في تحقيق أهدافها وطموحاتها.

وبناء على ما سبق، فقد أقامت وزارة التعليم لدولة النيجر أول ندوة عام 1987م بهدف تحديد المناهج التعليمية وتطويرها، وخاصة ما يتعلق بالعلوم العربية والإسلامية. وقد شملت أعمال اللجنة كل المراحل الدراسية من الابتدائية إلى الثانوية. ثم تتابعت الندوات لتحقيق هذه المهمة حتى سنة 1999م التي أقيمت فيها ندوة الخبراء الإقليمية لإعداد الكتاب المدرسي العربي الإسلامي بأفريقيا. فشرعت عقب هذه الندوة الدولة النيجرية بخبرائها التربويين المحليين في التخطيط من أجل إعداد كتب تعليمية للمراحل الدراسية الثلاث المذكورة وفقا لبيئتها الثقافية والاجتماعية. وهذا لا شك أنه خطوة جيدة تعد اللبنة الأولى في إرساء دعائم التعليم العربي النيجري المعاصر. ولكن مع ذلك فإن هذه الكتب المدرسية ما زالت تحتاج إلى التطوير والتجديد حتى تتلاءم ومستجدات العلم العصري رغم تكرار طبعاتها في عام 2021م. إذ أن الخبراء لم يقوموا بتطويرها ضمنا إلا بتغيير أغلفتها، فلم يكن هناك فرق بين طبعاتها الأولى والثانية سوى أشكالها الغلافية.

إشكالية الدراسة: تتضح مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- هل تحقق مقررات القراءة للمدارس المتوسطة للتعليم العربي الفرنسي النيجري

الغرض المقصود الذي من أجله وُضعت؟

- ما مقدار تلبية هذه المقررات حاجات التلاميذ التعليمية؟

- ما هي المزايا والعيوب لهذه المقررات؟

فرضيات الدراسة: في ضوء ما طرحناه من الأسئلة يتضح لنا أنّ هناك مشكلة

تفترض في عدم قدرة المقررات الدراسية لمادة القراءة على رفع مستوى الطالب كما ينبغي، لخللها العلمي والفني المفترض.

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة إلى الكشف عن نواقص مقررات القراءة للصفوف الإعدادية للتعليم العربي الفرنسي بالنيجر، لتقترح حلولاً ناجعة لهذه النواقص حتى تُوفي هذه المقررات الغرض المنشود .

منهجية الدراسة: ارتأينا أن يكون هذا البحث جزئيه النظري والتطبيقي مقتصرًا على مقررات مادة القراءة للمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية بالنيجر، حتى نستطيع أن نقدم صورة تقييمية وافية عن هذه المقررات، ومدى تناسبها مع مستويات الدارسين، فنكشف عن الجوانب السلبية والإيجابية التي تحملها هذه المقررات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ثم يتم مناقشتها وتحليلها وفق المعايير التعليمية، من أجل الوصول إلى الحلول المناسبة مع حاجات التلاميذ.

2. التعليم العربي الفرنسي في النيجر: التعليم العربي الإسلامي هو أول

نظام تعليمي عرفه أهل النيجر، حيث إنهم لما دخلوا الإسلام في القرن السابع الميلادي تعلموا العربية بغية معرفة أحكام دينهم الإسلامي، ثم تعلموا طريقة تدريسها، فأسسوا في أرجاء المنطقة مراكز علمية هي عبارة عن الزوايا والكتاتيب والمساجد ومجالس العلم في البيوت. ولما كانت القوى الإسلامية أغلبها جاءت عن طريق المرابطين والعلماء والتجار المالكيين الوافدين من شمال أفريقيا فإنّ

هذه المؤسسات العلميّة كانت متأثرة بكثير من النّقاليد الإسلاميّة للمغرب العربي حتى إنّها تكاد تكون مغربيّة بحتة في الشّكل والمضمون، حيث كانت طريقة كتاباتهم العربيّة -كما قال القلقشندي "وكتابتهم بالخط العربي على طريقة المغاربة"- ذات طابع مغربي.³

وأما المنهج الدّراسي الذي تعتمد عليه هذه المراكز العلميّة على وجه عام يتمثّل بدايةً في تعلّم الطفل ذي خمس أو سبع سنوات من العمر أبجديّة الحروف العربيّة عن طريق ربط رسوم هذه الحروف بصور يعرفها في بيئته ولغته، حتى يسهل عليه التّفريق بين المتشابهات من الحروف العربيّة لفظاً وشكلاً. فمثلاً عند لغة صنغاي "زما" يسمون الهاء بـ(ها غوندكويو)، ومعناه: ذات بطنٍ تفرّقاً بينها وبين الحاء، وعند قبيلة "هوسا" يشبهون العين بالفم المفتوح فيقولون: "إمباكي ووفي".⁴ ودواليك عند بقيّة قبائل النّيجر في تدريس الحروف العربيّة. وعندما يتعلّم التّلميذ شيئاً بسيطاً من القراءة والكتابة، ينتقل إلى دراسة القرآن الكريم بدءاً من السّور القصار، فينسخ ما سيقراء ويحفظه من السّور أو الآيات على اللوح الخشبي، ثم يصحّح كتابتها على الشّيخ، ثم يرددها وراء قراءة الشّيخ، ثم يتلوها وحده بمفرده حتى يجيدها أو يحفظها، ثم يُسمعها في اليوم التّالي على الشّيخ. فإذا أجازها الشّيخ فيما قرأها من الآيات أو حفظها محا اللوح ليكتب جزءاً جديداً عليه.⁵

وبعد هذه المرحلة الأساسيّة التي يتعلّم الطالب فيها القرآن الكريم قراءة وكتابة وحفظاً، يُعدّ الطالب أنه اجتاز إلى المرحلة العليا، فيجوز له الشّروع في تعلّم العلوم الشرعيّة واللّغويّة من المقررات التي يضعونها له، ككتاب "مختصر الأخضرّي" لعبد الرّحمن الأخضرّي، و"متن العشماويّة" في الفقه، وكتاب "متن الآجروميّة" للإمام ابن آجروم، و"ألفيّة ابن مالك" لمحمد جمال في النّحو والصّرف، وكتاب "مقصورة ابن دريد" لابن دريد، و"البردة" للبوصيري

و"العشرينيات في مدح النبي صلى الله عليه وسلم" للشيخ عبد الرحمن الفازاري الأندلسي في الشعر، وغير ذلك.

وعندما استعمرت دولة النيجر، ظهرت صراعات جديدة بين التعليم العربي والتعليم الغربي، حيث سلك المستعمرون طرقاً مختلفة لقمع التعليم العربي من أجل نشر ثقافتهم ولغاتهم. وقد قاموا بإضافة دروس دينية إلى جانب اللغة العربية والعلوم الشرعية في مدارسهم التي أنشئوها، وذلك من أجل إقناع الأفارقة بأن مدارسهم حديثة وذات جودة عالية تهتم بالعلوم الإسلامية ليرسل الأفارقة أطفالهم إلى هذه المدارس الغربية. فمن هنا نشأ نظام التعليم المزدوج بالتقافتين العربية والغربية، واستمر دوره الفعال في المجتمع النيجري إلى يومنا هذا.

وبعدما حصلت دولة النيجر على استقلالها تحكمت في هذه المدارس المزدوجة وطورتها. فأنشأت الحكومة في عام 1979 إدارة التعليم العربي وجعلتها فرعاً من فروع وزارة التربية تشرف على مناهج التعليم العربي في هذه المدارس المزدوجة.⁶ ولهذا النظام التعليمي دور كبير في المجتمع النيجري المسلم، إذ إنه ساعد أبناء النيجر على أن يواكبوا مع العصر لتعلمهم اللغتين العربية والفرنسية معا وصيرورتهم أصحاب ملكة وقدرة في التحدث باللغتين العربية والفرنسية مع الحفاظ على هويتهم الإسلامية.

3. وصف عام لمقررات القراءة في المرحلة الإعدادية للتعليم العربي

الفرنسي: تستمر المرحلة الإعدادية في نظام التعليم النيجري أربع سنوات، ولكل سنة مقررها الخاص بالقراءة، وبما أن بحثنا هو تقييم المقررات المتعلقة بدروس القراءة لهذه المرحلة، فإنه يلزمنا أولاً القيام بتقديم وصف عام للموضوعات التي احتوتها مقررات القراءة لهذه المرحلة. والتفاصيل كما في الجدول الآتي:

المستويات	الصّف الأوّل	الصّف	الصّف الثالث	الصّف
الموضوعات	بر الوالدين	الدّعوة إلى الصّبر	آيات لأولي الألباب	العزّة لله تعالى
	التّسميّة في النّيجر	الصّحراء	موسم الأمطار	عالم الفضاء
	الزواج في الإسلام	الصّيد	الجفاف	المطبعة
	عيد الأضحى	الحريق في الأرياف	التّصحر	الحاسوب
	النّجاح	الغابات	زراعة الخضروات	الصّحف والمجلات
	تنظيم أوقات المذاكرة	المياه الجوفيّة	زراعة النّخل	القنوات الفضائيّة
	المكتبة المدرسيّة	نهر النّيجر	الدّخن والذرة	الإذاعة
	العناية بالمرافق	في المستوصف	الفحم الحجري	المذياع
	الأسرة الرّيفيّة	الأمراض	اليورانيوم	الإنترنت
	العرس في الرّيف	حملة التّطعيم	الأسمنت	المطالعة
	الزراعة	الصّيدليّة	النّفط	الرّياضة

المصارعة التقليدية	البترول ثروة وطاقة "شعر"	التسول	المحراث "شعر"	
منظمة التعاون	الذهب	مخاطر التدخين	موسم الحصاد	
المنظمة الإسلامية	الإيثار	فضل العمل	الفلاح والزيف	
الجمعيات الخيرية	حلاق القرية	العزوف عن العمل	الثروة الحيوانية	
الاتحاد الإفريقي	تجيل المعلم "شعر"	البطالة	المجتمع الحضري	
رابطة العالم الإسلامي	طرائف ونوادر	الولد الكذاب وسوء عاقبته	حوار بين قروي ومدني	
منظمة الأمم المتحدة	جزاء الولد القنوع	الناصح المغفل	البدوي والحضري	
تجمع دول الساحل والصحراء	التعاون	العلم والأخلاق "شعر"	الصناعة التقليدية	الموضوعات
من أمثال العرب	مساعدة الضعفاء	العلم في الإسلام	التجارة	
الوفاء والحياء	مبادئ ومثل "شعر"	عيد إعلان الجمهورية	إلى التجار "شعر"	

المواصلات	عيد الاستقلال	الإمام الشافعي	الإمام أحمد بن حنبل
الباعة المتجولون	عيد الوفاق الوطني	سيني كونتشي	الشيخ عثمان دان
الإمام مالك بن أنس	الإمام أبو حنيفة	جيو بكري	
جوري حماني	بوبو حما		

حسب الجدول أعلاه يتبين لنا أنّ المحتويات الرئيسة لموضوعات هذه المادة تتمحور حول الحياة العائليّة والرّيفيّة والمدنيّة، والتقاليد والأعراف، والمناخ، والبيئة والموارد الطبيعيّة، والصّحة، والتّقدم العلمي، والأخلاق، والشّخصيات الأفريقيّة والإسلاميّة.

وقد هُدف وراء تدريس هذه الموضوعات إلى تحقيق ما يلي:
أ-تدريب التّلاميذ على القراءة السّليمة، وعلى الانتباه والتّركيز وتلخيص المقروء بأساليبهم الخاصّة.

ب-توسيع خيال التّلاميذ وإثراء أرصدتهم اللّغويّة.

ج-تنميّة قدرات التّلاميذ على فهم ما يدرسونه من نصوص، وتحليل أفكار النّص والتّعبير عنه، وتذوق نواحي الجمال فيه.

د-ربط القراءة الحرة بالمناهج، بحيث يعتمد التّلاميذ عليها في فهم بعض ما غمض من موضوعات المنهج، أو دراسة ما يتسنى دراسته عن طريقها.

هـ-تحسين ميول التّلاميذ النّقائيّة بترغيبهم في زيارة المكتبات والبحث عن الكتب والمجلات، وتعويدهم على المطالعة.

وأما الساعات التي خصّصت لمادة القراءة في هذه المراحل فهي ساعة واحدة أسبوعياً، ولا شك أن هذه غير كافية لتمكين التلاميذ من القراءة السليمة وفهم النصوص العربية. والمنهج المتبع في تدريس المادة هو أن النصوص تعرض أولاً، ثم يلحقها شرح الكلمات الغريبة، ثم يختتم الدرس ببعض التدرّيات المتعلقة بنص الدرس من أجل اختبار مدى فهم التلاميذ للدرس. وغالباً ما تكون المقررات مبدوءة بالنصوص القرآنية.⁷

4. إيجابياتها وسلبياتها: ليس هناك أي كتاب يؤلف إلا وهو معرّض للنقد والتقييم، لأنّه من نتاج الإنسان الذي تتغير حاجاته وطموحاته وفق تقلبات الزمن وتضاعف الحركة العلمية. ولما كان الأمر كذلك، فقد رأينا بعدما قدمنا مواصفات عامة حول محتويات هذه المقررات لمادة القراءة للمرحلة الإعدادية أن نقف على ما لهذه المقررات من خصائص ومميزات يحق ذكرها والاستفادة منها، وما عليها من عيوب ونقائص ينبغي للجهات التربوية المعنية تداركها وإصلاحها.

4.1 إيجابياتها: لمقررات مادة القراءة مزايا تساعد على تحقيق الأهداف التربوية المتعلقة بالمادة، والتي رسمتها إدارة التعليم العربي الفرنسي. فبعض هذه المزايا هي الآتية:

أ- التدرج في النصوص: نجد نصوص مقرر الصف الأول الإعدادي قصيرة بخلاف نصوص مقرر الصف الثاني الإعدادي التي هي طويلة. وهكذا التدرج يتحقق في جميع المقررات إلى أن نرى النصوص الأطول في الصف الرابع الإعدادي.

ب- تنوع النصوص: حاول واضعو المقررات تنويع متونها، حيث اشتملت على نصوص قرآنية ونبوية، وعلى نصوص شعرية ونثرية من أمثال العرب وحكمهم ونوادرهم.

ج- ظهور الثقافة الإسلامية والتقاليد النيجرية في النصوص: فأغلب موضوعات مقررات القراءة لجميع المراحل الإعدادية موزعة بين النصوص

المتعلقة بالدين والتاريخ الإسلامي، وبين النصوص ذات العلاقة ببيئة النيجر وأعرافها وأحوالها الاجتماعية التي من خلالها يتعرف التلميذ النيجري على ثقافته وتاريخ أصوله. وفي هذا إشارة إلى أن اكتساب المهارات اللغوية لا يمكن أن يتم بمعزل عن نصوص تلعب دورا كبيرا في تكوين التلميذ من كل الجوانب، سواء أكانت أخلاقية أم سلوكية أم ثقافية.

د- بعض النصوص خالية من التراكيب المعقدة، ومن الأخطاء اللغوية. فلا كلمات غريبة جدا يجد التلاميذ صعوبة في فهمها، ولا تراكيب معقدة يثقل عليهم إدراكها إلا وقد شرحت في قسم شرح معاني الكلمات.

هـ- الثقافة العامة: تحاول المقررات أيضا أن تتقف التلميذ النيجري ثقافة عامة تجعله يحيط ببعض مستجدات عصره، وتُطلّعه على مجريات العالم الخارجي النائي عنه مسافةً.

4.2 سلبياتها: وأما السلبيات التي استطعنا أن نتوصل إليها من خلال قراءتنا لهذه المقررات فإنها تتمثل في الأمور الآتية:

أ- **التدريبات محدودة وغير متنوعة:** تمارين مقررات القراءة وأمثلتها التطبيقية أغلبها غير متنوعة، حيث التزمت فيها بقوالب كلاسيكية غير موسعة ولا حديثة. لذلك تكون تمارين نص كل درس ما بين أربع أو ست أسئلة فقط. والمثال على ذلك أسئلة فهم نص عنوانه "المكتبة" في مقرر الصف الأول، وهي كالاتية:⁸

- 1- اذكر أنواع المكتبات التي وردت في النص.
- 2- اذكر بعضا من محتويات المكتبة.
- 3- يكتسب زائر المكتبة صفات حسنة، اذكر بعضا منها.
- 4- توجد عدة مكتبات في مدينة نيامي، اذكر منها ثلاثا.
- 5- اذكر ثلاثا من المكتبات التي توجد بها كتب عربية في النيجر.
- 6- قمت بزيارة المكتبة الموجودة في مدينتك أو قرينك، صفها فيما لا يقل عن خمسة أسطر.

كما يشير لنا هذا المثال النموذجي أيضا إلى أن الأسئلة صيغت فقط على هيئة أسئلة مفتوحة، أو نقول على شكل أسئلة مقالية، وهي الأسئلة التي تفسح المجال للتلميذ حتى يقدم إجاباته الفردية الخاصة به عن طريق كتابة كلماته وجمله الحرة من أجل إظهار إبداعه الشخصي، مثل صيغة "اذكر" وغيره.⁹ وأما الأسئلة الموضوعية التي تتضمن إجابات محددة تقتلص فيها احتمالات الأحكام الذاتية، أي ليس للمصحح فرصة إدخال رأي أو حكم في تقرير جواب آخر غير الجواب المحدد في الاختيارات¹⁰ كأسئلة الصواب والخطأ، أو الاختيار من متعدد أو التوصليل أو المزاوجة والتوفيق أو التكميل باختيار كلمة مناسبة من الكلمات المحددة أو نحوها، فلا نرى لها محلا في هذه المقررات، مع أن هذه الأنواع من الأسئلة الموضوعية تعد أيضا من وسائل القياس الحديثة التي بها نستطيع أن نختبر المتعلم حتى نعرف مدى دقة معلوماته وقدرته على استعمالها، ونكشف عن درجة تحكمه في المهارات اللغوية. والطالب المُلزم بتدريبات ذات طريقة واحدة في فهم النصوص والتعامل معها لا يشعر بأنه يترقى ويتقدم في التحصيل العلمي، ولا يستطيع أن يكشف عن مدارك فهمه ومهارته القرائية، مما يسبب مللا لديه، ولا يثير اهتمامه، ولا ينمي مهاراته اللغوية.

وأحيانا نجد في المقررات تمارين ليست في محلها أو غير مناسبة، لأنها أسئلة الإجابة عنها تفوق مدارك تلاميذ المرحلة الإعدادية. فمثلا في تمارين الدرس الثالث "المطبعة" لمقرر الصف الرابع الإعدادي نجد هذا السؤال: لماذا يقال: إن القراءة لا تعترف بالفوارق الزمنية؟¹¹ وهذا سؤال لا ينبغي أن يوضع هنا حيث لم يرد جوابه في نص درس "المطبعة"، وإنما نجد جواب هذا السؤال واضحا في نص الدرس العاشر الذي عنوانه "المطالعة".¹²

ب- بعض النصوص غير مناسبة: هناك بعض النصوص في المقررات عفا وتقدم عليها الزمن فلا تلائم العصر الذي كنا فيه. ومن الأمثلة ذلك النص الموجود في الدرس العاشر المسمى بـ "العرس في الزيف" للصف الأول

الإعدادي،¹³ والذي يتحدث عن عادات أهل القرى عندما يقومون بالعرس. وكثير من هذه الأعراس قد تبددت واضمحلت، وحل مكانها عربات الحصان أو المواصلات الحديثة كالسيارات، مما يجعلنا أن نقول بأنّ هذا النصّ يحتاج إلى تجديد مضمونه ليواكب عصر التّلاميز، أو إلى تغيير عنوانه مثل "العرس في الرّيف قديماً" أو ما شابه ذلك. وكذلك نص الدّرس الحادي عشر "الزراعة" المقتبس من نصوص مقررات المملكة المغربية للصف السّادس، فإن فيه بعض المعلومات غير المناسبة، لاختلاف مناخ الدّولتين ومواسمهما وطبيعة أراضيها الزراعيّة. فحينما نجد المغرب عموماً تعيش جميع فصول السّنة مع هطول الأمطار في الشّتاء والرّبيع، فإن النّيجر لم توفّق بهذا النّصيب، حيث لا تمطر السّماء إلا في موسم واحد يزرع فيه الزّراع بذورهم. وكذلك درس "موسم الحصاد" فإنّ أغلب العادات التي يقوم بها المزارعون النّيجريون اندرست، فلم يبق منها إلا القليل في الوقت الحالي، ولهذا يحتاج النصّ إلى بعض الصّياغات الحديثة لتشمل ما طرأ على موسم الحصاد من عادات وتغييرات حديثة.

وإذا ما تطرقنا إلى النصّ الذي يتحدث عن النّفط من كتاب الصّف الثّالث الإعدادي، فإنّ النصّ المأخوذ من كتاب القراءة للمرحلة الثّانوية الذي نشرته جمعيّة الدّعوة الإسلاميّة العالميّة بليبيا لم يُشرّ فيه إلى ما لدولة النّيجر من نفط، في حين نجد في الدّرس الثّاسع "اليورانيوم" والدّرس العاشر "الأسمنت" وغيرهما قد تمت الإشارة إلى ما تحتضنه الدّولة النّيجريّة من هذه الموارد الطّبيعيّة.

وقد تكون النّصوص مناسبة لكن عناوينها غير ملائمة لتشابه بعضها البعض، حيث يمكن دمج بعضها في بعض تحت عنوان واحد. مثل درس "الأسرة الرّيفيّة" ودرس "الفلاح والرّيف" في كتاب الصّف الأوّل الإعدادي، وكدرس "الإذاعة والتلفزيون" ودرس "المذياع" في كتاب الصّف الرّابع الإعدادي وغيرها من هذا القبيل. فبدلاً من أن تكون هذه النّصوص المتشابهة فضفاضة في المضمون والعنوان فيمكن أن تحل محلّ بعضها نصوص ذات موضوعات جديدة

تتعلق بعصر التلاميذ الحالي، كموضوع وسائل التواصل الحديثة أو موضوع له علاقة بالألعاب الحديثة أو غيرها.

ج-ضعف التأليف والأسلوب: كما قلنا في مزايا المقررات بأنها تمتاز بسلامة اللغة من التراكيب المعقدة إلا أنها في الوقت نفسه ما زالت متصفة ببعض من الضعف في تراكيبها وأساليبها، مثل الدرس التاسع الذي يتحدث عن "الأمراض المعدية"،¹⁴ فقارئ هذا النص يدرك أن هناك التكرار الممل والضعف التركيبي. ففي بداية النص ذكرت أسماء أنواع الأمراض المعدية مع ما يجب فعله تجاه هذه الأمراض من لقاح وتطعيم، ثم كررت نفس هذه الأمراض بدون جدوى في آخر النص، إضافة إلى شعور القارئ بعدم الانسجام بين تنقلات فقرات النص.

د-صور الدروس غير مناسبة: من المفروض أن تحتوي هذه الكتب المدرسية صوراً تجذب انتباه التلاميذ إلى الدرس، وتثيرهم إلى الكلام والحوار وتقرب المعاني الأولية للنص إلى أذهانهم، لكن مع الأسف الشديد لم توضع في بعض الدروس صور البتة. مثل الدروس التي تتعلق بالزراعة كالخضروات، أو تتعلق بالموارد الطبيعية كالنقط والبترول والحديد، وغيرها من الدروس التي ينبغي أن تكون فيها صور هذه الأشياء. وحتى الصور الموجودة في المقررات إما أنها رديئة جداً لكونها غير واضحة وغير ملونة تلويها يثير فضول التلاميذ، وإما أنها غير مناسبة للنصوص التي من أجلها وضعت، مثل صورة الدرس السابع المسمى بـ"المكتبة المدرسية"، والتي لا تعكس عن مكتبة في بيئة إنسان أفريقي.¹⁵

هـ-الأخطاء اللغوية والمطبعية: لم تخل هذه المقررات المدرسية من بعض الأخطاء التي قد نعد معظمها من نتائج الخطأ المطبعي الحاصل من دون قصد. فمن بين هذه الأخطاء ما نجده في مقدمات هذه المقررات، حيث نرى أن مقدمة مقرر الصف الأول الإعدادي قد نسخت ووضعت في مقررات باقي الصفوف من غير تغيير عبارة "فضع هذا الكتاب (المطالعة للصف الأول الإعدادي) بين أيدي المدرسين والدارسين..." وكما لاحظنا تكرر بعض الجمل نفسها، كذلك

وقع في بعض نصوص هذه المقررات المدرسية شرح كلمة واحدة أكثر من مرة في نصوص ترد فيها، مثل تكرار كلمة "جنى" مرتين¹⁶ وأحيانا يقع الخطأ في إسقاط نقطة، أو تبديل حرف بحرف آخر، كلفظ "المثل" المكتوب "المتل" في الدرس العشرين لمقرر الصف الرابع الإعدادي، أو لفظ "أصررت" الذي كتب بشكل "أسررت" في الدرس الخامس عشر لكتاب الصف الثالث الإعدادي. وغالبا ما تكتب همزات الوصل على شكل همزات القطع، وهذا واضح في جميع المقررات الأربعة بلا استثناء.

و-**الخلل الفني:** طبعت هذه المقررات طباعة تقليدية لا تتسم بتصاميم وفنيات الطباعة الحديثة. ومن المعروف عند التربويين أن هناك علاقة وثيقة بين القيم الجمالية والأهداف التعليمية، لأن القيم الجمالية تجعل معلومات الكتاب المدرسي جذابة للدارسين إلى مرتبة لا يحسون مللا ولا فتورا. ولذلك يرى التربويون أن الكتاب المدرسي لا بد أن يتصف بأشكال وألوان التصميم الحديثة المناسبة لمحتوياته وطرق تدريسه، وبالصّور والرّسوم أيضًا إنّ وجب ذلك، ولأنّ هذه التصميمات الفنية من العوامل الخارجية المهمة التي تجلب انتباه التلاميذ وتوقظ مشاعرهم وتحرك عواطفهم التعليمية. وكما أنها تعد أحيانا من وسائل الإيضاح لمحتوى الكتاب المدرسي.¹⁷ كتلوين الكلمة أو الجملة للدلالة على أنها المقصودة في الدرس، أو وضع الخط تحتها، أو غير ذلك من الفنيات التي تفرقها عن غيرها. وأضف إلى هذا كله أن متون المقررات وجميع نماذجها خالية من الضبط والتشكيل، مما يجعل التلميذ الناطق بغير العربية في هذه المرحلة يجد صعوبة في قراءة المتون والأمثلة، ولا سيما إذا كانت هناك كلمات متشابهة لا يمكن التفريق بينها إلا عن طريق ضبطها وتشكيلها. نعم صحيح أنهم قد وضعوا على بعض الكلمات المتشابهة الواردة في النصوص حركات تصون الطلاب من السقوط في الخطأ، لكن هذا لا يكفي، حيث تُركّ الكثير من الألفاظ التي من هذا القبيل، مثل كلمة "المحدثون" الذي ورد في النص بمعنى "الجدد أو المتأخرون".¹⁸

فالطالب غير الناطق بالعربية وهو في هذا المستوى لا يدري أيقراً هذه الكلمة بشكل "المُحدّثون" أو بشكل "المُحدّثون" أو بشكل "المُحدّثون". وكذلك جملة "ثم أنشد المغنون ورقص من رقص حتى المغرب" فإن التلميذ الإعدادي يستصعب قراءتها حيث إنّه لم يدرس في مقرراته النحويّة حرف "حتى" كونها حرف جرّ كما أنّه أيضاً يرتبك في قراءة كلمة "من"، هل يقرؤها موصولة أو حرف جرّ. لأنّه في هذه المرحلة لم يصل إلى مستوى نستطيع أن نقول بأنّه اكتسب سليقة اللّغة العربيّة بالمعنى الكامل.

ومن الخلل الفني الملفت للأنظار أنّ نصوص المقررات لم تكتب بحجم واحد بل كتبت بأحجام مختلفة لا تلائم بعضها التلاميذ في هذا المستوى لصغر حجمها وتداخل الكتابات بعضها مع البعض. كما لم يكن هناك تفريق بين النصوص القرآنيّة والنّبويّة وبين النصوص الأخرى. وينبغي أن نذكر أيضاً بأنّ هناك خلافاً آخر يتعلق بالمنهج وهو مشكلة ضبط المراجع التي اقتبست منها بعض النصوص، حيث لم يلتزم في المقررات طريقة معينة في ضبط المصادر التي نقلت منها النصوص، فأحيانا تذكر هذه المصادر في داخل النصوص، وأحيانا أخرى تذكر في هوامش المقررات. فكل ما ذكرناه سالفاً أمور فنيّة لها أهميّتها وتأثيرها في حياة التلاميذ التعلّميّة.

4.3 الحلول: بعد ما بينا فيما سبق المشكلات التي تتضمّن هذه الكتب

المدرسيّة المقرّر تدريسها في المرحلة الإعداديّة لمدارس التعليم العربي الفرنسي نحاول الآن أن نقترح بعض الحلول التي نراها مناسبة لهذه المشاكل قائلين:

أ- أن تكون هناك مراعاة لمتطلّبات العصر: يجب أن يلبي الكتاب المدرسي الاحتياجات العصريّة، وذلك باتسامه بمعايير الحداثة والدقة العاليّة، واستجابته لاحتياجات التلميذ اللّغويّة والمعرفيّة، وجمعه بين الأصول التّربويّة والطرق الحديثة في التّعليم. وهذا لا يتأتّى إلا إذا كانت الجهات المعنيّة تعيد تقييم وتقويم مقرراتها المدرسيّة في كل سنة تقريباً من أجل المواكبة مع المستجدات التي تفرضها

الحدثة والنَّطور من الوسائل والتكنولوجيات التَّعليمية الجديدة، ومن أجل الإدراك على الأخطاء المنهجية واللَّغوية التي ترد في المقررات، وإصلاحها إصلاحاً يوافق عصر التَّلاميذ ومستوياتهم. وعندما تقوم هذه الجهات المختصة بهذا التَّقييم ينبغي عليها أيضاً أن تستفيد من ملاحظات المدرسين الذين لهم تجربتهم الخاصة في مهنتهم التَّعليمية.

ب- أن تكون الأسئلة والتَّمارين التَّطبيقية متنوعة ومتعددة: إنَّ التَّمارين أو الأسئلة التَّعليمية التَّطبيقية تعدُّ إحدى الوسائل التَّعليمية الفعالة والمثيرة التي تستدعي رد فعل أو استجابة، وتتطلب من المتعلِّم قدراً من التَّفكير وفحص المادة التَّعليمية التي بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعد على الإجابة بشكل صحيح.¹⁹ فالتَّمارين إذاً فنَّ تعليمي يجب أن تتوفر معايير في المقررات المدرسية حتى تؤدي دورها في شحذ ذهن التَّلميذ، واختبار صحة معلوماته، ومقياس مدى فهمه لعناصر الدَّرس. كما أنَّه ينبغي أيضاً أن تكون التَّمارين كثيرة ومتنوعة تؤدي الغرض، وتسد حاجات المتعلِّمين. فإنَّ تنوع التَّمارين وتعددتها بين المهارات اللَّغوية يجعل المعلومات التي يكتسبها الطالب في الدَّرس راسخة، وأفقها واسعة، ويشعل في نفسه نار الحماس والشَّوق إلى حل الأسئلة.²⁰ فإذا لم يتصف الكتاب المدرسي بهذه المعايير التَّربوية، فإنَّه يعكس آثاراً سلبية، لأنَّ المعلمين في العملية التَّعليمية يعتمدون على تمارين الكتب المدرسية اعتماداً كبيراً سواء عند تحضير وتقويم الدَّروس أم عند تكليف التَّلاميذ القيام بالواجبات المنزلية.

ج- أن يكون هناك انسجام بين الوحدات والموضوعات: فكما قلنا سابقاً فإنَّ التَّرباط المنطقي بين الدَّروس في غاية الأهمية في عدم التَّأثير السَّلبى على عقول الطلاب والتَّشويش عليهم. فلذا ينبغي أن يكون هناك تنظيم للمواد العلمية حسب المعايير المنطقية التي تلائم مستويات الذين من أجلهم يُجهَّز الكتاب المدرسي. فالتَّناسق والتَّرباط والتَّتابع هو استمرارية العلاقة الدَّراسية بين العناصر الرئيسة

لمحتوى المنهج ككل، أو بين موضوعات كتاب مدرسي واحد. فينظر إلى وحدات السنة الثانية التي ستقدم ومدى علاقتها بما قدّم في السنة الأولى، كما ينظر أيضاً إلى موضوعات لمحتوى صف واحد ليعرف ما إذا كان هناك تناسب منطقي بين هذه الموضوعات للمحتوى.²¹

د- أن يُهتَمَّ بالفنّيات الشكّليّة للكتاب المدرسي: كما يعد شكل الكتاب المدرسي الخارجي العنبة الأولى التي يقف عليها المعلم والمتعلم، والمرآة العاكسة لمحتوى الكتاب، كذلك الشكل الداخلي أيضاً له أهميّة وتأثير كبير في جذب انتباه المتعلمين أو تنفيرهم من الكتاب المدرسي. فإنّ المؤشرات الحسيّة والبصريّة للكتاب المدرسي عنصر مهم جداً في إثارة اهتمام التلاميذ بالدّرس، وخلق تركيزهم عليه.²² ولحماية قراءة التلاميذ السليمة يجب أن تكون أغلب نصوص الكتاب المدرسي مضبوطة ومشكلة، ولا سيما المتشابهات التي لا تزول شبهتها إلا بضبطها، لأنّ الطلاب غير الناطقين بالعربيّة لهذه المرحلة ما زالوا هم بحاجة إلى الوسائل المساعدة على تنمية مهاراتهم اللّغويّة.

ومن الفنّيات التي ينبغي العناية بها وضع الصّور المناسبة والمشوقة في الكتاب المدرسي، وخاصّة صورة الغلاف التي هي الجذابة الأولى لانتباه التلاميذ ومشوقهم الأوّل إلى حبّ الكتاب المدرسي. كما أن الصّور تعمل وتساعد أيضاً على توضيح المعاني والمفاهيم الأساسيّة للنصوص بشكل صحيح، وتقربها بصورة ذهنيّة واحدة لدى جميع التلاميذ من دون حاجة إلى لغة لفظيّة لتفسير هذه المعاني، لأنّها تجسد المعاني اللفظيّة. وقد قال التّربويون بأنّ الصّورة مع كونها وسيلة لجذب الانتباه، كذلك هي أحد طرق عرض بعض الأفكار والمفاهيم بصورة يسهل فهمها أفضل من تقديمها مشافهةً أو كتابةً.²³

5. خاتمة: نستنتج من هذه الدراسة التي قمنا بها أن المقررات المدرسية لها دور كبير في العملية التعليمية، لكن بشرط أن تكون متميزة بمادتها وأسلوبها ومحتواها السليم من الحشو، وبعيدة عن الجمود، وقريبة التناول، ومتجاوبة في نصوصها وتطبيقاتها مع واقع التلميذ.

وأن ما امتازت به هذه المقررات، أن نصوصها تبدأ من الأسهل إلى الأصعب وأنها تظهر فيها الثقافة الإسلامية النيجرية، بالإضافة إلى سلامة لغتها حيث كانت لغة سهلة خالية من التعقيد ومن بعض الأخطاء الفاحشة.

وأما نواقص هذه المقررات فأهمها استخدام بعض النماذج غير المناسبة واتباع قالب واحد في التمارين وعدم تنوعها، ووجود الأخطاء اللغوية والمطبعية والخلل في المنهج. وعلى ضوء هذه المشاكل التي اتصفت بها هذه المقررات فقد قدمنا مقترحات نحسبها حلولاً ناجعة لهذه المشكلات. وعليه، نوصي بما يلي:

أ. أن تكون هذه المقررات شاملة المحتوى المقصود، وبسيطة غير معقدة في طبيعتها وطريقة عرضها وتقديمها، ومناسبة لقدرات المتعلمين.

ب. طباعة الكتب المدرسية وإخراجها إخراجاً فنياً كغلاف الكتاب، ومع اختيار حجم الخط المناسب، وجودة الورق، والتلوين والأشكال المناسبة. فهذه الفنيات وسائل لجذب انتباه الدارسين وتشويقهم إلى التعليم.

ج. مراعاة التسلسل المنطقي بين الوحدات الدراسية، حتى لا تكون موضوعاتها مقطعة الأوصال والترابط.

د. تنويع التمارين وفق معايير التقييم الحديثة لتنمية جميع جوانب المهارات اللغوية للطلاب.

هـ. ضبط نصوص المراحل الابتدائية والإعدادية وتشكيلها، من أجل مساعدة التلاميذ الصغار غير الناطقين بالعربية على القراءة السليمة، وإعانتهم على التفريق بين المتشابهات في الكتابة.

و. قيام المختصين في الشؤون التربوية بتقييم المقررات التعليمية بشكل مستمر من أجل تلبية حاجات المتعلمين المتغيرة حسب مقتضيات العصر.

وأخيراً نوصي من مجالهم التعليم وخاصة التعليم العربي الأفريقي بالقيام بهذا النوع من الدراسة، حتى يتمكنوا من تقييم هذه المناهج وتحليلها، فيدفعوا بذلك عجلة مناهج التعليم في بلدانهم نحو الأحسن والأفضل.

6. قائمة المراجع:

- أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي تأليفه وإخراجه الطباعي، (الرياض: دار المريخ 1980).
- إدارة التعليم العربي الفرنسي، مناهج التعليم العربي الفرنسي للمرحلة الإعدادية والثانوية نيامي
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، كتاب المحاسن والأضداد، (القاهرة: مطبعة السعادة، 1324هـ).
- الجيلالي، حسان. لوحدي، فوزي. "أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية"، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، المجلد 2، العدد 9، ديسمبر 2014، ص 194-210.
- داود، الطاهر محمد، "المدارس القرآنية في نيجيريا نشأتها ونظامها وآفاق المستقبل" المؤتمر العالمي للقرآن الكريم، السودان: جامعة أفريقيا العالمية، ديسمبر 2011، الكتاب الخامس.
- رشيد فلكاوي، "الكتاب المدرسي وآلية صناعته دراسة في المجال النظري وتطبيقاته على الكتاب المدرسي الجزائري"، مجلة العربية، المجلد 3، العدد 6، يناير 2015، ص 11-30.
- سلامة، فوزي محمد سلامة، أثر استخدام الأسئلة التعليمية كمنشطة عقلية على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مناهج اللغة العربية، رسالة ماجستير، (كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، 2017).
- سوسن شاكر مجيد، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، (عمان: مركز ديبونو، 2014).
- شهاب الدين أحمد بن علي القلقشندي، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، (القاهرة: دار الكتب المصرية، 1922).
- الطوبجي، حسين حمدي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، (الكويت: دار القلم 1987).

- فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، (القاهرة: عالم الكتب للطباعة، 2000).
- لجنة الكتاب، المطالعة للصف الأول الإعدادي، (نيامي: إدارة التعليم العربي الفرنسي. 2012).
- لجنة الكتاب، المطالعة للصف الثاني، (نيامي: إدارة التعليم العربي الفرنسي. 2012).
- لجنة الكتاب، المطالعة للصف الرابع، (نيامي: إدارة التعليم العربي الفرنسي. 2012).
- لجنة الكتاب، مقرر النحو والصرف للصف الإعدادي، (نيامي: إدارة التعليم العربي الفرنسي. 2012).
- محمد عبد الله الحاروي ومحمد سرحان قاسم على، مقدمة في علم المناهج التربوية (صنعاء: دار الكتب، 2016).
- مصطفى وطباط، منهجية تدريس اللغة العربية، (المغرب: أكاديمية جهة تادلة، د.ت.).
- علي يعقوب، "اللغة العربية في منطقة غرب إفريقيا"، سبتمبر - أكتوبر 2009، مجلة الفيصل، العدد 399-400، ص 49-57.
- Marty, Paul, Etudes sur l'Islam et les Tribus Soudan, Editions Ernest Leroux, Paris, 1920, II, 83

7. هوامش:

- ¹ الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، كتاب المحاسن والأضداد، القاهرة: مطبعة السعادة 1324هـ، ص5.
- ² الجيلالي، حسان. لوحدي، فوزي. "أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية"، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، المجلد 02، العدد (09)، ديسمبر 2014 ص 194-210.
- ³ الفلقشندي، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، القاهرة: دار الكتب المصرية، 1922 ج5/ص298.
- ⁴ داود، الطاهر محمد، "المدارس القرآنية في نيجيريا نشأتها ونظامها وآفاق المستقبل" المؤتمر العالمي للقرآن الكريم، السودان: جامعة أفريقيا العالمية، ديسمبر 2011، الكتاب الخامس ص54.

⁵ Marty, Paul, Etudes sur l'Islam et les Tribus Soudan, Editions Ernest Leroux, Paris, 1920, II, 83

⁶ علي يعقوب، "اللغة العربية في منطقة غرب إفريقيا"، سبتمبر-أكتوبر 2009، مجلة الفيصل، العدد 399-400، ص 49-57.

⁷ إدارة التعليم العربي الفرنسي، مناهج التعليم العربي الفرنسي للمرحلة الإعدادية والثانوية نيامي، ص 21-22.

⁸ المطالعة للصف الأول الإعدادي، ص 20.

⁹ انظر: مصطفى وطغاط، منهجية تدريس اللغة العربية، المغرب، أكاديمية جهة تادلة د.ت، ص 88.

¹⁰ انظر: سوسن شاكر مجيد، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، عمان: مركز ديبونو، 2014، ص 248.

¹¹ المطالعة للصف الرابع، ص 15.

¹² المطالعة للصف الرابع، ص 33.

¹³ المطالعة للصف الأول الإعدادي، ص 27.

¹⁴ المطالعة للصف الثاني الإعدادي، ص 23.

¹⁵ انظر: المطالعة للصف الأول الإعدادي، ص 19.

¹⁶ انظر: المطالعة للصف الأول الإعدادي، ص 26.

¹⁷ أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي تأليفه وإخراجه الطباعي، (الرياض، دار المريخ د 1980)، ص 47.

¹⁸ المطالعة للصف الأول الإعدادي، ص 31.

¹⁹ سلامة، فوزي محمد سلامة، أثر استخدام الأسئلة التعليمية كمنشطة عقلية على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الأساسي في منهاج اللغة العربية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية، نابلس، 2017، ص 11.

²⁰ فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، (القاهرة: عالم الكتب للطباعة، 2000)، ص 121، 182.

²¹ محمد عبد الله الحاروري ومحمد سرحان قاسم على، مقدمة في علم المناهج التربوية

(صنعاء: دار الكتب، 2016)، ص 77.

- ²²رشيد فلكاوي، "الكتاب المدرسي وآلية صناعته دراسة في المجال النظري وتطبيقاته على الكتاب المدرسي الجزائري" *العربية*، 6/3 (يناير 2015)، ص 6.
- ²³انظر: الطوبجي، حسين حمدي، *وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم*، (الكويت: دار القلم 1987)، ص 103.

بحثاً عن الهوية الضائعة في رواية بدايات لأمين معلوف In search of the lost identity in the novel Origines by amin maalouf

أ. عبد المجيد بلخوص ♥

المعرف الرقمي للمقال: DOI 10.33705/0114-027-002-012

تاريخ الاستلام: 2024-11-04 تاريخ القبول: 2025-02-24 تاريخ النشر: 2025-06-15

ملخص: إنّ رواية "بدايات 2004" للكاتب الفرنكفوني أمين معلوف هي سيرة الهوية، هي تنمّة لكتاب الهويات القاتلة 1998، والرواية في مجملها سيرة عائلية عن هوية ضائعة بين تضاريس الجغرافيا تارة (هافانا، لبنان، باريس) وبين الأزمنة تارة أخرى (بدءاً من 1889 وصولاً إلى الحاضر)، نهدف في هذا البحث إلى الاقتراب من مفهوم الهوية ومكانتها وجدوى البحث فيها في الفكر العربي المعاصر، وكيف تعزز بحث الهوية بفضل المجهود الجبار الذي أظهره أمين معلوف في نتاجه الفكري، متكئين على المدونة المذكورة. ثمرة هذا البحث هي معرفة كنه الهوية كما أرادها أمين معلوف في كتابه والتي هي شذرات اجتمعت في تفاصيل دقيقة التّحقت بالماضي في وقت سابق ثم اقتحمت الحاضر بغرض فهمه واستيعابه، تأكيداً لإحساس الأصالة والانتماء، فهما المسؤولان عن تأطير مفهوم الهوية الذي من شأنه أن يواجه العولمة التي تبغي اقتلاع الجذور ومن ثمّة الحلول كبديل.

كلمات مفتاحية: بدايات؛ أمين معلوف؛ هوية؛ عولمة؛ انتماء.

♥ جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله. الجزائر، البريد الإلكتروني: madjidb6@gmail.com

(المؤلف المرسل).

Abstract: The book “Beginnings of 2004” is a story of identity, and it is a family biography about a lost identity between (Havana, Lebanon, Paris), and (1889 to the present). In this research, we aim to find out the benefit of researching identity, based on the aforementioned book.

The result of this research is knowledge of identity, which is the past, and the desire to understand the present, affirming the sense of authenticity and belonging, as they are responsible for the concept of identity that would confront globalization, which means uprooting the roots

Keywords: origines; amin; maalouf; identity; globalization; belonging.

1. **مقدمة:** احتل سؤال الهوية مكانا كبيرا في حقل الدراسات الإنسانية وفي الفن الروائي، ذلك أنّ السرد إنّما هو بشكل ما تمثيل للهوية وتجلّ لها، والدليل على ذلك هو ما يُتيح النصّ الروائي المحليّ وهو يُترجم إلى لغات العالم، من معرفة معمّقة بعادات الشعوب وتقاليد الأمم وتراثها اللامادي، ذلك الذي يحقق خصوصيّة هويّيّة، من شأنها أن تفتح على منافذ إضافيّة لاستيعاب الثقافات التي تتباين وتتنوع، في هذا السياق يكفي أن نذكر نجيب محفوظ وغابرييل غارسيا ماركيز، فالأول انطلق من الحارة بكل ما تمثّله من رمزيّة من شأنها أن تُسهم بشكل فعّال في رسم هويّة النصّ الروائي، أما الثّاني فكان له أن صنع لنفسه واقعيّة ارتبطت به، تخوض في الغرائبي والسّحري بغرض صياغة الواقع في شكل جديد لم يعرفه الأدب قبل ذلك، وهو الشّكل الذي استعاره منه جلّ روائبي أمريكا الجنوبيّة في وقت لاحق، ثم تحول إلى أحد الأسس التي يُعرف بها النصّ اللاتيني.

أبان كتاب بدايات للكاتب الفرنكو-لبناني أمين معلوف عن هويّة ممزّقة وقد اخترنا لها هذا الوصف لأنّ الكاتب سيبحث عنها في ركام الماضي في

صندوق الرسائل ومن أفواه كبار السن، يُضاف إلى ذلك تعلقه الشديد بسؤال الهوية، ذلك أنه كان قد نشر في وقت سابق كتاباً سمّاه الهويات القاتلة وهو العنوان العنيف الذي يريد أن يكشف فيه عن مأزق الهوية عندما تقف في مواجهة هويات أخرى مختلفة عنها.

ينطلق البحث من الإشكالية التالية:

- من المعلوم أنّ ضبط مفهوم مُحدد للهوية، إنّما هو أمر على قدر كبير من الصّعوبة، ذلك أنّ الهوية شتات موزّع على الحقب والأزمنة، وهي متغيرة باستمرار لا تكاد تركز إلى إطار مُحدد ومستقر، بهذا المعطى يتحول بحث الهوية إلى بحث إشكالي، عليه أن يُجدّد أدواته باستمرار.

- لماذا تتوارى الهوية مدة من الزمن خلف ستار الأحداث، ثم تظهر من جديد متسيدة الراهن؟

- لم تتوفر الهوية على تلك الميزة الخارقة، وهي الانتقال من الجغرافيا التي نبتت فيها نحو العالم الرحب، لكي تلقى بأسئلتها المُعلّقة، مُتصارعة مع هويات أخرى؟ كذلك الأمر مع أمين معلوف فهو مستقر في فرنسا منذ ثلاثة عقود إلا أنّ إشكال الهوية المستحوذ على فكره، أثمر كتابين اثنين (الهويات القاتلة وبدايات).

تهدف الدراسة إلى الانطلاق من هاته النقاط الثلاث قصد صوغ مفهوم الهوية انطلاقاً من المدونة المدروسة، ذلك أن الهوية هويّات، وبما أنّها على علاقة وطيدة بالإنسان مهما كان جنسه وعرقه وثقافته، فإن التجربة الإنسانية على اختلافها هي المسؤولة عن تأطيرها في حقبة ما، ومن ثمة تكييفها مع المنعطفات التاريخية المهمة، لذا فالهوية هي الإنسان في تفرّده في انعزاله وفي تعايشه مع الآخر المختلف دوماً.

أما الهدف الأساس الذي ابتغينا تثويره دون أن ندّعي أننا قد أحطنا به علماً ودراية فهو كالتالي: ترى ما جدوى البحث في الهوية، التي تستعصي عن الإحاطة؟

اعتمدنا على المنهج الوصفي، بغرض تتبع مسار الهوية كما وردت في كتاب بدايات، ثم جمع القرائن التي تخدم هذا المسار الذي ميّزه الصراع الكبير ذلك أن الكتاب يغطي حقبة زمنية تتجاوز قرناً من الزمن.

2. في مفهوم الهوية: تحوّل البحث في سؤال الهوية إلى مطلب لا سبيل إلى تجاهله، والسبب في ذلك هو هذا التطور الرهيب الذي يشهده العالم في كل لحظة، على هذا النحو كان المرء ملزماً بمراجعة نفسه باستمرار، إذ لا مجال للاستسلام للمسلمات واليقينيات مهما كان مصدرهما، فقد أثبت الواقع ألا سبيل إلى التجانس بين ثقافتين اثنتين، بل إنّ الاختلاف هو الذي يبرز سمات هذه في مقابل تلك، سواء في الثقافة العربية أم الغربية، فالوقوف أمام الآخر هو مصدر شعورنا بالنقص "المتخالف هو ما تفتقر إليه الذات، هو ما لا تملكه أي أن الذات في مواجهة الآخر إنّما تواجه نفسها منقوصة، تنتظر في مرآة عوزها"¹ (سعد 2006) والاختلاف الذي نقصده هنا هو "اختلاف ثقافة عن أخرى بوصف تلك ظاهرة محسوسة، وتشهد بها سمات عديدة في الثقافة نفسها أبرزها اللغة والمعتقدات، والتاريخ والتقاليد والمنتجات المعرفية والذوقية من علوم وآداب وفنون وكذلك أنماط السلوك وطرق التعبير إلى غير ذلك مما يدخل في باب البداهة ولكنه يحتاج إلى استعادة بغرض التأمل والتحليل"²، (سعد 2008) في هذه الحالة ليس لنا إلا التسليم باستقلالية الثقافات ومن ثمة اللغات عن بعضها، حتى وإن وجدت نقاط تماس بين هذه وتلك، كان لزاماً علينا الإقرار بوجود متنوع للاختلاف وهو متنوع يجعل البحث في مفردات اللغة مبحثاً له قدر من الجدوى والأهمية.

لا يخفى أن للهوية مدلولات فلسفية واجتماعية ونفسية، وما الأدب إلا حامل لعدد لهذه المدلولات لسبب بسيط، وهو أن الأدب أحد طرائق التعبير الإنساني في عالم تحوّل إلى قرية صغيرة بفعل التكنولوجيا والغزو الثقافي، وهو الأمر الذي أقحم سؤال الهوية في ميادين البحث والعلوم، رغبة في تجديد الصلة مع الأنا، هذه الأنا التي تتسحب على ماض وترسم معالم حاضر على قدر كبير من الخصوصية.

الهوية كما يعرفها قاموس المنجد هي حقيقة الشيء، المُشملة على صفاته الجوهرية، وهي كما هو ظاهر مشتقة من الضمير هو الدال على الشخص أو الآخر، أما في اللغة الفرنسية فهي مشتقة من لفظ (l'identité) وهو مشتق من الكلمة اللاتينية (Edèm) التي تقال عن الأشياء أو الكائنات المتشابهة أو المتماثلة تماثلاً تاماً، وعند لاروس هي مجموع الظروف التي تجعل من الشخص شخصاً مميزاً، أو مُحدّداً، أما روبير فهي ما يسمح بالتعرّف على شخص بين جميع الأشخاص الآخرين، أو هي الحالة المدنية والصفات المميزة للشخص³ (منور 2007)، أما مفهوم المصطلح في المعاجم الأدبية، وهو الجانب الذي تبحث فيه هذه الدراسة، فيعني "سمات مُميّزة للكاتب أو الفنان، تبرز في نتاجه وتُشيع فيه لونا معيناً هو في واقعه مُحصل للمران الطويل، وللموهبة المثقفة، وقد تكون أيضاً مجموع الخصائص العينية المميزة لأثر فني أو لمجموعة من الآثار"⁴ (جبور 1979).

سنجيز لأنفسنا بأن نتساءل مع أمين معلوف الذي طرح في كتابه الهويات القاتلة (les identités meurtrières) تساؤلاً على قدر كبير من الشرعية إذ صرح بأنّه يرتاب في مفردات اللغة التي توحى للوهلة الأولى بالشفافية، في مقدمتها نجد مفردة هوية، فهي اللفظة التي توحى بالشفافية والوثوقية إلا أنّها قد توحى بالنقيض بصورة خبيثة، فالبعض قد يقتل بسبب هويته الدينية والإثنية

والقومية، بمقدورنا أن نقرأ على ما اصطلح الناس على تسميته بطاقة هوية ما يلي: الشهرة، الاسم، تاريخ الولادة ومكانها الصورة الشمسية، مع ذكر بعض العلامات الفارقة، وتوقيع حاملها، هذا ويختم أمين معلوف بقوله:

إنّ هويتي هي التي تعني أنني لا أشبه أي شخص آخر⁵ (معلوف 2010).
وبالتالي فإنّ الهوية للوهلة الأولى تعني الانتماء بأشكاله المختلفة (لغوي. ديني. سياسي...الخ)، فالمرء يصبح حاملاً لهوية ما إذا أقر باختلافه عن البعض ومشاركته للبعض الآخر في سمات محددة، فهل يكون مبحث الهوية على هذا القدر من البساطة إذا ما تعلق بالفن الروائي؟ ذلك أنّ أسئلة الهوية في الرواية المعاصرة لا تنحصر في لغة واحدة، لسبب بسيط وهو أنّ الرواية تفتح على كل لغات العالم الحية، وتتخذ من الفضاء الزمكاني الإنساني مسرحاً لها.

3. بدايات وسؤال الهوية:

1.3- بحثاً عن الهوية الضائعة: انفتح الفن الروائي على الإنسان بشكل كبير جداً، فكان أن حملت النصوص الروائية همومه وأحلامه وطموحاته والرواية التي تسافر بين الأجيال والحقب، هي التي قاربت الإنسان بوعي وثبات، أي اتسعت لميول الإنسان مهما كان لونه وعرقه، بغرض سبر كُنْهه وذلك عبر استنطاقه والإنصات إليه وهو يتحدث عن رؤاه وطروحاته المتصلة بالوجود من حوله، والنص الروائي يكون ذا جدوى متى أجاد الاستثمار في خصوصية الشعوب والثقافات، ذلك أنّه -مُتجاوزاً الواقع- يتسع للاختلاف والتنوع، للتنوع الصوتي واللغوي، لحوار الأفراد المستقل عن سلطة كل من الروائي والراوي على السواء، وعليه "الرواية الإيجابية، هي التي تتجاوز في رؤيتها ما هو موجود في الواقع، من أجل البحث عن قيم أصيلة غير موجودة في الواقع، وهذا سر القيمة الإنسانية والفنية لأي عمل إبداعي على اعتبار أنّه

ليس عملاً ثانوياً، وإنما يسهم في تأسيس المستقبل الإنساني⁶ (لحمداني 1985). وفق هذا المعطى تتجاوز الكتابة الروائية كونها مجرد بحث فائض عن الحاجة بل بالعكس، نجدها قد تحولت إلى جهد جبار بمقدوره استشراف المستقبل بالانكفاء على الظرف الزاكن كما يراه الروائي، وليس كما يراه اليومي البسيط.

الواقع نوعان: واقع الناس العاديين، وهو مُدرك للوهلة الأولى، بشكل مباشر وفوري، لا مكان فيه للتأني والملاحظة، واقع مُحدّد ومكرّر على السّنة الفرد الغارق في الرّوتين اليومي، وفق هذا المعطى يتحول الواقع إلى مجرد مظهر يوهّم بالواقع، فهو مرفوض من طرف الروائي الذي يضع نصب عينيه واقعا آخر خاصاً به، ذلك الذي يبصره بمفرده لسبب بسيط وهو أنّه مُتعلّق بالمجهول، باللامرئي الذي عجزت الأشكال التعبيرية عن الإلمام به، لذا كان لزاماً عليه ابتكار طرق جديدة للبحث والمكاشفة⁷ (ناتالي 2018)، على هذا النحو كان بحث أمين معلوف عن هويته الضائعة، تلك التي تركها خلفه في لبنان هروباً من الحرب الأهلية، في كتاب الهويات القاتلة نجده يتحدث عن أسرته موظفاً عبارة (امتحان هويتي، mon examen d'identité) وفيها يعبر بشكل مباشر على أنّ مطلبه ليس الاكتفاء بانتماء أساسي يحقق معه التّماهي المطلوب، بل بالعكس، هو يريد نبش الذاكرة بغرض إيجاد أكبر عدد من عناصر الهوية دون التّكرار لإحداها، يفهم هذا التّنوع إذا علمنا بأنّه ينحدر من أسرة قادمة من جنوب الجزيرة العربية، استقرت في جبل لبنان من قرون، ثم عرفت هجرات متعاقبة، من مصر إلى البرازيل، من كوبا إلى استراليا، وهي أسرة مسيحية عربية في آن، فهو مسيحي لكن لغته الأم هي لغة القرآن وهو الأمر الذي يحمل بعض التناقض، في ذلك يُقرّ بأنّه على قرابة بكل عربي وكل مسيحي في العالم، قرابة دينية وفكرية من ناحية، لغوية ثقافية من ناحية أخرى.

لذا فإنّ الرّهان الذي يريده في كتاب بدايت(Origines)، ليس هو الثّبات، إنّما التّنوع، أو هو شكل من أشكال القطيعة من مسار الهوية المستقيم طلباً لهويّة ثانية تّسع للاختلاف والتّنوع. في ذلك يقول: "غيري يتحدث عن الجذور، تلك ليست مفرداتي، فأنا لا أحب كلمة جذور، وأقله صورتها، فالجذور تتوارى في التّربة، تتلوى في الوحل، تنمو في الظلمات تبقى الشّجرة أسيرة، منذ ولادتها وتغذيها لقاء ابتزاز: لو تحرّرت تموتين"⁸(معلوف 2004).

ارتبطت عمليّة البحث عن الهوية الضائعة بصديق دبلوماسي يُدعى لويس دومينيغو عمل صحفياً في بيروت، كان قد سأل أمين معلوف إن كان على صلة بمسؤول كويتي يشترك معه في نفس الاسم، أرناالدو، هكذا كان اسم المسؤول الكويتي، رد أمين معلوف بالسّلب إلا أنّه _من حيث لا يدري_ فتح خزانة الماضي إذ صرّح بأن له أقارب عاشوا فيما مضى في هافانا، لا بل أكثر من ذلك، لاحقاً سيجتمع بلويس دومينيغو في باريس، وسيحكي له مغامرة جده في هافانا، إذ سافر هذا الأخير لنجدة أخيه والمرافعة في محاكم كوبا بالاسبانية التي تعلّمها على متن الباخرة، أمام هذا المعطى سأل هذا الدبلوماسي أمين معلوف إن كان يرغب في الاتصال بهذا القريب وتوجيه رسالة إليه فقبل، إذ ذاك تملّكه شعور غريب يقول عنه أنّه شبيه برمي زجاجة في البحر.

تتكلّى بدايات على سرد الماضي بنشوة تتضاعف باستمرار، ذلك أنه - أي السرد- "قادر على مقاومة النّسيان، لذا اتّخذ تقنيّة لحمل الماضي إلى الحاضر وحفظه فلولاه لصاعت الخبرة الإنسانيّة واندثرت، ولما أمكن تنقلها من جيل إلى جيل"⁹(بوعزة 2016). نفس الأمر ينطبق على بدايات، فهي النّص الذي أعاد الهوية الضائعة، تلك التي كانت تقبع في ثنايا الرّسائل والأوراق وذاكرة عدد من كبار السّن، أمام كل هذا عاد أمين معلوف إلى سابق عهده باحثاً متقصياً، فهو الذي كان إلى وقت قريب صحفياً شاباً، اشتغل محرراً لجريدة النّهار اللبنانيّة

ومراسلا لأحداث سياسية مهمة منها حرب فيتنام، في ذلك يقول: "أنا الذي أتميز بطبعي المنقب، أنا الذي أقوم خمس مرات عن المائدة للتحقق من أصل كلمة ما أو تهجئتها الصحيحة"¹⁰ (معلوف 2004).

في ثانيا السرد تتراءى الهوية في صور عديدة، بعد أن تتخذ مسارا محددا ستصطدم بعدد من الصعوبات والمعضلات، وذلك هو الزهان الذي سنقاربه في هذا البحث.

2.3- مسار الهوية: ينطلق أمين معلوف من الحاضر صوب الماضي بحثا عن شتات هويته "لأننا بشكل ما في حالة بحث مستمر عن هويتنا المغيبة لإثبات حضورنا الواقعي، هذا ما دفع بالعقل العربي إلى التساؤل عن ذاته وأصله لإراحة لبس الهوية، التي أصبحت حقيقة يصعب الإمساك بها لحساسيتها جراء الزهان وتجاوزات أحداثه المتسارعة"¹¹ (أسماء 2003)، وهو الشتات الذي توزع على الآباء والأجداد (بطرس، جبرائيل، بطوس، ساسان خليل، صوفيا، نظيرة...)، لذا كان على البحث أن يأخذ مسارا ما لكي يعود بالمنفعة التي يصبو إليها، في ذلك يقول: "سوف أستنطق الأموات طالما لم يعد استنطاق الأحياء يجدي نفعا، على الأقل الأحياء الذين تركوا شهادات"¹² (معلوف 2004).

زيارة والدته الى باريس آخر مرة لم تكن مثل سابقتها، إذ أهدته صندوقا من الرسائل القديمة، حفظ طوال سنوات سابقة مراسلات تخص العائلة، ورسائل وصور ودفاتر وقصاصات وجرائد وإيصالات وصور وكوك رسمية، كان الصندوق بركة من السماء تنزل على الكاتب، عبر عدد من الرسائل المكتوبة بخط اليد وأخرى مسودات، ستكون البداية الأولى، أول رسالة كانت مؤرخة في شهر أكتوبر 1989، تحمل توقيع الجد بطرس، كان قد أرسلها إلى والدته من إقامته في مدرسة المعلمين التي دخلها بدون رضا والده، وفيها يستعطفه مبديا التذلل

والطاعة، كانت الرسالة لا تخلو من التذلل والخنوع، ذلك أنّ الأب والابن كانا قد تخاصما بسبب تخلي الابن عن أعمال الحراثة ورغبته في الرحيل ومتابعة التعليم (يشير أ. م إلى أن مثل هذا النزاع نشب في الأسرة في وقت سابق) عارض الجد طنوس رحيل ابنه لأنه خشي عليه الانحراف إن خالط الانكليز والأمريكان، أن يرجع إليه وقد تغيّر عقله، لكن خلافاً للشجارات السابقة انتهى الخلاف بين الاثنين، تُظهر الرسالة أن الاثنين قد تصالحا لما فيها من عبارات الود والمحبة.

أما بطرس الجد، فقد استقر في بيروت وتابع دروس الحقوق، ثم تعلم التركية والفرنسية والمحاسبة، ثم استهل حياة مهنية جديدة في سلك التعليم في مدرسة بروتستانتية، لا حقا سوف يغادر إلى مدينة قريبة وهي رحلة، هناك سيشغل منصب معلم للرياضيات والحساب في واحدة من أرقى المدارس آنذاك (المدرسة الشرقية الباسيلية الكاثوليكية)، هناك رأى بطرس أن على عاتقه التزام نبيل وهو إصلاح عقول الأبناء إصلاحاً جذرياً، لكن لم يكن كل ذلك ليوقف عثرة أمام ما يسميه أ. م الداء الذي تعاني منه أرض الأجداد، ويقصد به سبيل الهجرة. في رسائل بطرس تكررت العبارات التي توحى بالملل من قبيل (الوضع المزري للبلاد، انهيار بلدان المشرق، تجهّم الأفق... إلخ)، كان ذا منزلة محترمة بين الناس، بوصفه أستاذاً وشاعراً وخطيباً، فقد كان له حضور في كل الاحتفالات، فهو كاتب مسرحيات في بعض الأحيان، متّخذاً من الحياة المحلية موضوعات لها، في هذه الأثناء سوف يأتيه كتاب من جبرائيل يدعوه فيه للحاق به الى هافانا. إلا أنّه سيعتذر مبدئياً لأنّه لا يستطيع ترك المدرسة قبل نهاية السنة، ولا ترك العائلة دون معيل، لكن دون أن ينزع فكرة الرّفص من ذهنه، إذ نقرأ في خاتمة الرسالة رغبة ملحّة في الرحيل. وهو الأمر الذي سيتحقق لاحقاً فيكتب بطرس على إثر ذلك رسالة إلى المدرسة لإعلامهم بأنّه لن يكون معهم

في قادم الأيام. يحاول أم أن يعرف أكثر عن سبب الرحلة فيأتي بهذا الجواب من الابن البكر لبطرس وهو كالتالي: "في الفترة التي سبقت رحيل والدّي، كانت تصله من كوبا رسائل محترقة الزوايا، تشير إلى خطر داهم وخطب جلل، فلم يتردد وأبحر على متن باخرة، وقد سمعت منه ذلك شخصياً¹³ (معلوف 2004). لم يطول مكوث بطرس في كوبا إذ سيعود بعد مدة وجيزة، هنالك سيتعلم الاسبانية ثم يعود إلى مدرسة زحلة.

في ثانيا رسالة أخرى موقعة في شهر أفريل 1912، تعود للعم جبرائيل الذي لم يعد مجرد طيف بلا ملامح، كان قد أرسلها لأخيه بطرس، في رسائل جبرائيل سوف يكشف هذا العم الذي هاجر إلى كوبا في سن الثامنة عشرة على متن باخرة، ثم استقر هناك أين ازدهرت أحواله بشكل لافت، فهو يظهر التواضع لأخيه الأكبر تارة، وتارة أخرى نجده متحدّثاً عن ثروته بشكل مبالغ فيه، إذ يجيز لنفسه التباهي بنيته في شراء بناية تعود لشخصية مرموقة في كوبا، فيما بعد سيقع في المشاكل الأمر الذي يضطره إلى أن يطلب من أخيه البكر السفر إليه لكي يعينه في تسيير ثروته، لكن بطرس لم يكن له أن يمكث طويلاً إذ لم يكن للاثنتين أن يتفقا على شيء، فالأول شاب ثلاثيني مقدام وشرس، والثاني أكثر حذراً وتأثراً بالحياة الصعبة التي لم يعهدها. في إثر ذلك نقرأ ما يلي: "لم أتمالك نفسي، فابتسمت بحنان، أجدادنا هم أطفالنا، نلمحهم عبر ثقب الجدار يلهون في حجرتهم، ولا يلمحوننا هم"¹⁴ (معلوف 2004).

3.3- صراع الهوية: كانت سنة 1912، كانت فارقة بشكل كبير، لأنها السنة التي تقدم فيها بطرس لخدمة شابة تدعى نظيره وهي ابنة خليل صاحب أقدم مدرسة في القرية، وهي بنت كان أن تبادل معها بعض الكلمات فأعجب بها، لكن والد البنت رفض الطلب، لأن الخاطب في الأربعة والأربعين ولم يسبق له أن تزوج، أما البنت لم تستوف العقدين من العمر، هذه المفارقة دفعت

أ.م للبحث عن نظرة الجد بطرس للنساء وهو الذي كان يتذرع لمن يلومونه في تأخر زواجه، بحجج كثيرة منها انشغاله برعاية شقيقاته، لكن ما صدر عن ليونور وهي أحد أفراد الأسرة كان على العكس من ذلك، إذ تقول: "الحقيقة أنّ جدك كان لا يطيق النساء، آه كان يعشقهن ولكنه لا يطيقهن، إذا فهمت قصدي"¹⁵ (معلوف 2004)، هذا وأضافت بأن بطرس كان صعب المراس، وكان يرى بأنّه سيختنق إن تعلق ببيت أو وظيفة أو إنسان، فقد كان يستشيط غضبا حالما يرى سلوكا لا يعجبه.

كشفت الرسائل عن عدد من القصائد الغرامية، لم تكن موجهة لمحبة بعينها، كقوله: (ونهود رمان من عاج... من نور دافق كالأمواج) وفي أخرى يذكر أبياتا لسيدات تمتعن بحظوة في حياته مثل تلك التي يدعوها مُعذّبتِي.

صوفيا و خليل وهما والدَي البنت اتفقا على الرّفص، وعلى صرف بطرس بطريقة لبقة، فكان أن عبّر خليل لبطرس على أن البنت موهوبة في دراستها وهي عازمة على متابعتها إلى أبعد الحدود، وليس لأحد إلا أن يشجعها على ذلك. فهم بطرس المراد، لكنه طلب أن يتكلم مع البنت، قبل خليل على مضمض احتراماً لصلات القريبى فتمّ اللقاء الذي انتهى على غير ما بدأ، إذ قبلت البنت بالزواج وها هو صندوق الرسائل يكشف صوراً لها وهي تقترب العشب في غداء احتفالي تارة، وتارة أخرى تظهر محاطة بالزوج والأولاد، أما عن تغيير رأيها فيعود إلى أن بطرس كان قد عرض عليها تأسيس مدرسة عصريّة تكون نموذجاً لكل المدارس الأخرى يديرها الاثنان، إذاك تكون نظيرة قد استلمت المشعل من والدها خليل الذي تقدّم في العمر وليس له من يخلفه من أبنائه بطرس ونظيرة هما جدّ أمين معلوف جهة الأب.

حققت مدرسة بطرس نجاحاً باهراً، وانتسب لها العديد من أبناء القرية، لكن هذه المدرسة الفتية سوف تتهم بتعرضها للطقوس المذهبية، وذلك في حقيقة

الأمر امتداد لمعركة طويلة الأمد بدأت مع تصدي الاكليروس الكاثوليكي لمدرسة خليل أول الأمر، إلا أنّ الصدام هذه المرة أكثر مشقة، إذا عدّت المدرسة من المهراطيين الذين يجب التصدي لهم، فهم بزعمهم لا يؤمنون بمريم ولا بالقدّيسين، لذا قاموا بإنشاء مدرسة موازية بإدارة كاهن يدعى مالاتيوس أسندت إليها مهمة إرجاع النفوس الضالة إلى الطريق المستقيم، ومع جريان الزمن تقدم خليل في السن ولم يجد من يخلفه وبالتالي تخليه عن المدرسة قامت العائلات بتسجيل أبنائهم في مدرسة مالاتيوس وانتهت الحرب بانتصار الكاثوليك، لكن الحرب الثانية ها هي تنهض من جديد مع بطرس ونظيرة يجدر التنبيه إلى أنّ بطرس لم يكن من أصحاب القداسة، فهو لا يرى في قدّاس الأحد ثم إنّ الأهالي يتهايمسون فيما بينهم أنه مُلحد، وبالتالي فإنّ إعلانه لإنشاء مدرسة قد أثار خصومه، لكن بطرس كان على علم بذلك فاضطر في أكثر من مناسبة لتوضيح موقفه، إذ صرح مرة بأنّ مدرسته مفتوحة على كل الطوائف ليس إلا وهي لا تتعرض لأيّة طائفة بالإساءة، فهي مدرسة عموميّة وصفة العموميّة تعني في الشرق تجاوز الخلافات.

رغم كل هذا إلا أنّ بطرس لن يُفلح في تهدئة مناوئيه، ومما زاد في الهوة إضافة إلى انفتاحه الذي لا يخفى على أحد، هو أنّه سيرفض في وقت لاحق أن يُعمّد أبنائه، وصرح بأنّهم سوف يختارون الديانة التي يشاؤون متى بلغوا سن الرشد، لكن هذه الفكرة ستثير الناس دون شك، فهو بطرس المختلف عنهم فهو الوحيد الذي يسير بين الناس حاسر الرأس فيما يغطي الرجال المحترمون رؤوسهم، إذاك سعى كثيرون لردعه عن قراره لكن عبثاً، إذن فلا حاجة لمُحاججة الرّجل الكافر والمهرطق، كان بطرس يكرر "إنني أرفض الفتن الطائفية، فيجيب مالاتيوس: هذا كذب وبهتان، فهذا الرّجل لا يؤمن لا بالله ولا بمخلصنا، وإنما يقول ذلك لتضليلكم، فينبري بطرس قائلاً، أوتظنون فعلاً أنني

رجل مخائل يؤمن بشيء ويقول العكس لو شئت التّمويه؟... إفهموها مرة وإلى الأبد إنني أقول ما أفكر به وأفعل ما أفكر به ولو تصرّف الجميع على هذا النحو لما بلغنا هذا الدّرك من الانحطاط¹⁶ (معلوف 2004). على الرّغم من الاتهامات، نجح بطرس بفضل إخلاصه وتفانيه في كسب ود بعض العائلات التي عهّدت له بأبنائها، لكن الكلام حوله لم يهدأ أبداً، خاصّة عندما خرج إلى السّاحة رجل دين يدعى تيودوروس وهو أخ لبطرس، هذا الأخير تعذب كثيراً لما رأى من تمرّد أخيه على الكنيسة، بتأييد عدد من أفراد أسرته، وهو الوجه الصّاعد الذي كان النّاس يتهايمسون فيما بينهم أنه سوف يُرسم مطرانا في قادم الأيام، لكن كيف وهو ينتمي لهذه الأسرة التي لا يُعمّد الأولاد فيها ولها ثلاثة زيجات بأبناء وبنات الواعظ البروتستاني؟ كانت ردة تيودوروس عنيفة جراء الظرف الصّعب الذي تواجهه العائلة، فضل الانزواء في الضيّعة، وقد همّ في أحد المرات على تعميم ولد لبطرس في غيابه، فهو لم يهدأ أبداً ولم يكف في دعوة أخيه بوضع حد لتمرّده.

حلت الحرب العالميّة الأولى وانتهت بتاريخ 1918، وتوفي جبرائيل هناك في كوبا ثم تلاشت ثروته بعد ذلك، وتغيّر الكثير من الأمور في العالم أجمع وفي لبنان وسوريا، وشاء القدر لبطرس أن يخوض تجربة جديدة اعتز بها أول الأمر لأنّها بشكل ما امتداد لنجاح المدرسة التي هو قائم عليها، فقد طلبت منه الكنيسة الارثوذكسيّة أن ينشئ عدداً من المدارس على نموذج مدرسته، وقد تم ذلك في بيروت التي قصدها لتسوية بعض المسائل. لكن أهله أبدوا بعض التردّد خوفاً من زعزعة حياتهم بسبب هذه التّجربة الجديدة، أضف إلى ذلك تلك الشّائعات التي أطلقها خصم الماضي مالاتيوس، إذ أشاع بين النّاس أن بطرس اقتيد إلى حلب لأسباب مجهولة، فعل ذلك لأنّ مدرسته قد نالت الدّعم اللازم من طرف السّلطات الفرنسيّة، إذّاك كتب إلى السّلطات الفرنسيّة التي تنادي

بالحرية والمساواة والإخاء طلبا للنجدة مما قوى الرجعية التي يمثلها مالانتيوس لكن لسوء الحظ لم يجن طائلا من ذلك فقد ارتاب الفرنسيون في مدرسته التي كانت تتلقى دعم المبشرين الأمريكيين، لذلك سيحارب لاحقا بصورة أشرس. كل ذلك سيعمق قلقه وخوفه من المستقبل ويحمله على التفكير في الرحيل.

كل ذلك لم يحدث فقد توفي بطرس سنة 1924 وانهارت رسائل النعزية من كل جهة بيروت، حلب، القاهرة، نيويورك ساويالو... الخ. وفي سنة 1935 سوف تغلق المدرسة العمومية التي أدارتها نظيرة لبعض الوقت أبوابها وستغادر العائلة الى بيروت وتستقر في بيت تعلّق فيه صورة الجد بطرس، ولن تعود العائلة إلى القرية إلا صيفا هربا من حر الساحل. بعد سنوات قلائل سوف يتعرف والدّ أم الذي يدعى شكري وهو شاعر وصحفي بشابة من أسرة مارونية تدعى أوديت، ويتزوجا في القاهرة عام 1945، ويأتي أمين معلوف إلى الدنيا تحديدا عام 1949.

4. خاتمة- أمكننا استخلاص ما يلي:

- الهوية مصطلح فضفاض ومخادع بشكل كبير، مهما اعتقدنا بأننا نحيطه وصفا، ألفيناه قد توارى خلف ستائر الذاكرة والتاريخ والأزمنة، ذلك لأنّه مُتعلّق بالإنسان الذي يتحرك باستمرار مؤثرا ومتأثرا بالعالم من حوله، لذا كانت الذات متقلبة باستمرار وهو الأمر الذي يجعل بسط اليد على الهوية مرانا يكاد يكون مستحيلا.

- أمين معلوف من العارفين بالهوية وبمزالقها الكثيرة، فهو ينحدر من أسرة تضم البروتستانت (عدد من أعمامه) والكانوليك (العم تيودوروس) وتارة العلمانيين (الجد بطرس) والمبشرين (الجد خليل)، إضافة إلى أنّ قريته الجبلية في لبنان ضمت المدرسة العمومية التي كان يديرها جده، وكانت تتلقى الدّعم من المبشرين الامريكيين، والمدرسة الكاثوليكية التي كانت تؤثر التّعليم الديني

وتتلقى الدعم من الانتداب الفرنسي، هذه الخلفية التي راحت تعتني من كل التيارات أثمرت كتاباً مهماً هو الهويات القاتلة، إضافة إلى هذا الكتاب بدايات أين نلمس لدى الكاتب توجساً من هذا المصطلح الذي ينزع صفة الشفافية عن الكلمات التي نكتب بها، ويقول بأن أكثرها شفافية هي الأشد مكرراً والتباساً؛

• إنَّ المقاربة المتأنيّة لكتاب بدايات جعلتنا نوقن بأنَّ الهوية ليست في كل الأحوال ما يُقال فقط، فما لا يقال هو كذلك مؤشّر على هوية ما تتوارى خلف مواقف محددة، لقد تعقّب أمين معلوف كل الرسائل التي جاد بها الصندوق القديم للأسرة، ثم راح ينصت إلى شهادات ممن لا يزالون أحياء، وقد كانت قراءته للرسائل قراءة أفقية تبحث فيما وراء الكلمات رغبة في الوصول إلى المراد، وبالتالي فإنَّ المهمة لا تخلو من مجازفة خاصّة إذا أخذنا بعين الاعتبار المدة الزمنية الطويلة والتي تتسع لستة أجيال كاملة؛

• أخيراً نقول إنَّ البحث في الهوية يجد جدواه متى تشعب وعرض الكثير من الحقائق، لأنَّ الغاية المرجوة في نهاية المطاف ليس الوقوف عند نتائج صارمة، بل تحريك الزاكن ومواكبة التغيّر المرتبط أساساً بتغيّر الإنسان والأديولوجيات والمفاهيم في عالم تتصارع فيه القوى العظمى والأفكار والأطروحات.

5. قائمة المراجع:

- سعد البازعي، مقارنة الآخر مقارنة أدبية، دار الشروق، ط1، مصر، 1999.
- سعد البازعي، الاختلاف الثقافي وثقافة الاختلاف، المركز الثقافي العربي ط1 المغرب 2008.
- أحمد منور، الأدب الجزائري باللسان الفرنسي، ديوان المطبوعات الجامعية، 2007.
- وجبور عبد النور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، 1979.
- أمين معلوف، الهويات القاتلة، تر: نهلة بيوض، دار الفارابي، ط3، بيروت، 2010.
- حميد لحمداني، الرواية المغربية ورؤية الواقع الاجتماعي (دراسة بنيوية تكوينية)، دار الثقافة ط1 المغرب، 1985.
- ناتالي ساروت، الرواية الجديدة والواقع، تر: رشيد بن جدو، وزارة الثقافة قطر 2018.
- أمين معلوف، بدايات، تر: نهلة بيوض، دار الفارابي، ط1، بيروت، 2004.
- الطيب بوعزة، في ماهية الرواية، عالم الأدب، ط1، بيروت، 2016.
- أمين معلوف، بدايات.
- أسماء جعبل، أسئلة الذات والهوية في الرواية العربية، أولاد الغيطو لإلياس خوري نموذجاً، اطروحة دكتوراه، المركز الجامعي سي لحواس بركة.

6. هوامش:

- ¹ سعد البازعي، مقارنة الآخر مقارنة أدبية، دار الشروق، ط1، مصر، 1999، ص: 12.
- ² سعد البازعي، الاختلاف الثقافي وثقافة الاختلاف، المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب 2008، ص: 14.

- ³ ينظر: أحمد منور، الأدب الجزائري باللسان الفرنسي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 2007 ص:12
- ⁴ ينظر: جبور عبد النور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، 1979، ص:288
- ⁵ ينظر أمين معلوف، الهويات القاتلة، تر: نهلة بيوض، دار الفارابي، ط3، بيروت، 2010 ص، 17.
- ⁶ حميد لحمداني، الرواية المغربية ورؤية الواقع الاجتماعي (دراسة بنيوية تكوينية)، دار الثقافة ط1 المغرب، 1985، ص:107.
- ⁷ ينظر: ناتالي ساروت، الرواية الجديدة والواقع، تر: رشيد بن جدو، وزارة الثقافة قطر 2018، ص:17
- ⁸ أمين معلوف، بدايات، تر: نهلة بيوض، دار الفارابي، ط1، بيروت، 2004، ص، 11.
- ⁹ الطيب بوعزة، في ماهية الرواية، عالم الأدب، ط1، بيروت، 2016 ص، 39.
- ¹⁰ أمين معلوف، بدايات، ص، 18.
- ¹¹ أسماء جعبل، أسئلة الذات والهوية في الرواية العربية، اولاد الغيطو لإلياس خوري نموذجاً، اطروحة دكتوراه، المركز الجامعي سي لحواس بركة، 2003، ص، 74.
- ¹² أمين معلوف، بدايات ص:33.
- ¹³ امين معلوف بدايات، ص:89.
- ¹⁴ أمين معلوف، بدايات ص: 27.
- ¹⁵ أمين معلوف، بدايات ص: 181.
- ¹⁶ أمين معلوف، بدايات ص: 216.

استثمار الصور التوضيحية في تقويم السلوك الديني والتربوي والاجتماعي للطفل

-كتب التربية الإسلامية من التعليم الابتدائي نموذجًا-

**Investing in illustrative images in evaluating the Child's
religious educational and social behavior –Islamic
educational books for primay education as a model-**

د. زاوي كلثوم ♥

المُعَرَّف الرِّقْمِي للمقال: DOI 10.33705/0114-027-002-013

تاريخ الاستلام: 2024-03-31 تاريخ القبول: 2024-07-31 تاريخ النشر: 2025-06-15

ملخص: تُعنى عملية التعليم بتوصيل المعرفة إلى المتعلم، كما تعني هذه العملية: خلق دوافع وإيجاد الرغبة لدى المتعلم للبحث والتتقيب والعمل للوصول إلى المعرفة؛ مما يحتم وجود طريقة أو أسلوب ناجع لتحقيق ذلك؛ ومن هذه الطرق: السبورة والميدان والكتاب المدرسي، وتعتبر هذه الوسائل ضرورية في التعليم الابتدائي، وأهمها الكتاب المدرسي عبر استعمال الصور التوضيحية التعليمية، وفي هذا البحث نكشف عن أساليب التعليم في كتب التربية الإسلامية الداعمة لتعليم تعاليم الدين الاسلامي من عبادات ومعاملات والمفيدة في تقويم السلوك الديني والتربوي والاجتماعي للمتعلّمين الصغار من التعليم الابتدائي، وذلك من خلال الصور التوضيحية التعليمية المرفقة بكتب التربية

♥المجمع الجزائري للغة العربية، وحدة البحث في علوم اللسان، الجزائر، البريد الإلكتروني:
zaoui.khaltoum@gmail.com (المؤلف المرسل).

الإسلاميّة، لنوضح أنواعها ودورها في تعليم العبادات وبعض السنن والآداب الإسلاميّة ولنخرج بنتائج ومقترحات بعد الإجابة على الإشكاليّة المطروحة.

الكلمات المفاتيح: مدرسة؛ ابتدائي؛ تربيّة اسلاميّة؛ تعليم العبادات؛ صور توضيحية.

Abstract: The education process is concerned with delivering knowledge to the learner ; and this process also means : creating motivations and finding the learner's desire to research ; and work to reach knowledge ; which necessitates the existence of a method or method ; It is these ways : The blackboard ; the field ; and the textbook ; and these means are necessary in priamary education ; the most important of which is the textbook through the use of educational illustrations in this article we reveal the teaching methods in Islamic education books that support the teaching of the teachings of the Islamic religion of worship and transactions .and are useful in evaluating the religious ; educational and social behavior of learners juniors from primary school ;This is done through educational illustrations attached to Islamic education books ; to clarify their types and their types and their role in teaching Islamic acts of worship, sunnahs and etiquette, and come up with results and proposals serve the purpose of the topic

Keywords : School; priamary; Islamic education; teaching acts of worship; illustrations.

1. مقدّمة: نتطرّق في موضوعنا هذا إلى دور الصّور التّوضيحية الموضوعية في توضيح بعض العبادات والفرائض والأخلاق المتبوعة بنصوص أو فقرات ليفهمها المتعلّم الطفل ويستوعبها في ظل استكمال دور المعلّم أو غيابها، كما لنبين الطريقة ونوع مادة هذه الصّور الموضوعية في متون كتب

التربية الإسلامية من السنة أولى حتى السنة الخامسة، لنجيب عن سؤال؟ وهو: ما مدى تجسيد الصور التوضيحية للقيم والسلوكات والعبادات الإسلامية الموجهة لمتعلمي المرحلة الابتدائية في ظل غياب تعليم السبورة والفعل الميداني؟ فالمدرسة تكمل شوط التربية للأطفال المبتدئين في التعليم الحكومي بعد البيت والمسجد، أو تبدأ معهم من جديد، فهي تعيد وتشكل ما كان ناقصاً في المكانين السابقين، وذلك بعدة أساليب ووسائل مبنية على أهداف، وهذه الوسائل تتجسد في أهمها: الكتاب المدرسي ومنهاجه، وأهم مادة لاستكمال مبادئ الدين والتربية الأخلاقية للنشء تمثلها مادة التربية الإسلامية؛ وذلك عبر ثلاث وسائل: الكتاب من خلال الصور التوضيحية والنصوص التعليمية والسبورة من خلال الكتابة وتحفيظ الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة والميدان عبر التطبيق الفعلي لبعض الدروس، فالصور هنا لها دور أساسي وتعزيزي في ترسيخ الأخلاق والعبادات عن طريق القراءة البصرية وهذا الموضوع تناولته الدراسات كنص خطابي في اللسانيات وفروعها كالتعليمية التي تربط دور الصورة التوضيحية في سرعة اكتساب التعلّيمات، وفي السيمياء التي تبين علاقة الصورة التوضيحية والتي هي نوع من العلامات بالمعرفة الذهنية ومستوى الإدراك، أما في اللسانيات الاجتماعية تدرس الصور التوضيحية على رموز ثقافية ومستوى حضاري معين، وأنها عنصر مؤثر في السلوكات والعادات المجتمعية، ومن العلوم الثلاثة نربط هدفنا الذي يجمع بينها؛ في أنّ الصورة التوضيحية نوع من الخطاب السيميائي وضع لهدف تعليمي تعليمي مؤثر في سلوك ديني أخلاقي لفئة من المتعلمين في المرحلة الابتدائية، لنبين مدى فاعلية الصور التوضيحية في توضيح بعض العبادات والسلوكات الدينية الإسلامية وترسيخها عند الطفل الناشئ والكفاءات المستهدفة منها، وعلاقتها بتطبيق أهداف المنهاج المدرسي، وذلك عن طريق

الوصف والتّحليل والتّقد الذي نصبو من خلال هذه الدراسة إلى إبراز أهميّة الصّور التّوضيحية والعناية بها لما لها من دور تكميلي للنص المرفق في التّعلم للمتعلّم من التّعليم الابتدائي.

2. دور المدرسة في التّربية الإسلامية للنشء: ينحصر دور المدرسة لتربية النشء تربية إسلامية حقة سلوكا وعبادة؛ في تعويدهم التّعلّق بربهم، مع الاعتماد على القدوة الحسنة والمؤثرة للمعلّم، والوصول إلى تحقيق هدف سام وهو التّحفيز على ربط علاقة متينة بالأسرة والمجتمع، ويمكن أن نوضّحه كالآتي:

- تعد المدرسة "محضنا إسلاميا كاملا مهمته الأولى هي تنشئة الأطفال في جو إسلامي وروح إسلامية وتعريفهم بربهم وبحقائق دينهم بقدر ما تتسع له مداركهم، وربط قلوبهم بالله، وتعويدهم على عادات الإسلام وطبعهم بطابعه الأخلاقي المميز المستمد من كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم صلى الله عليه وسلم¹؛

- وظيفة المدرسة هي أن تربي المتعلّم الصّغير على منهج من التّربية مدروسا ومفصّلا ومؤصّلا مع خبرة المعلّم وعلمه الذي يؤتى على يديه الثّمار الحقيقيّة لتكوين الشّخصيّة المتميّزة للأطفال²؛

- المدرسة ليست مجرد مكان يؤمّه الأطفال وتتوافد عليه قوافل الأجيال لقضاء فترة من الزمن يتلقون فيه مجموعة من المعارف والمهارات وهي في الحقيقة أوسع من ذلك وأكثر التّصاقا بالحياة الاجتماعيّة في مختلف مستوياتها³.

3. أهداف تعليم مناهج كتب التّربية الإسلامية: تكمن أهداف مادة التّربية الإسلامية في التّعليم الابتدائي في الآتي:

-إعداد فرد صالح ذي ميولات تعليمية واضحة نابغة من قرارات المتعلم كما جاء عند ابن سينا في باب إعداد الصبي للمهنة وفقا لطبعه قائلا: (إذا فرغ الصبي من تعلم القرآن وحفظ أصول اللغة نظر عند ذلك إلى ما يراد صناعته فيوجه لطريقه)⁴، وذلك لإكمال تعليمه في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي؛

- تبين تعامل الطفل المتعلم وهو في الشارع وفي محيطه المدرسي كيف تمارس الحياة وعلاقاته مع الآخرين، واختلاطه مع أفراد محيطه البيتي والشارع والمدرسي، وحينئذ نقول إن المدرسة تكمل بنیان الطفل المتعلم النفسي والعقلي معا، الذي ينبئ على التشجيع للأخلاق الفاضلة، ويتخلق بخلق القرآن في السلوك والتعامل، فالأهم هو النمو الصحيح الكامل للفرد بحيث يمكن أن يكون عضوا صالحا في المجتمع⁵؛

- الجمع بين جانبيين ف" ينبغي أن تكون مهام المدرسة في نظرتين: النظرة المعرفية وأساسها نشر المعرفة وتنمية الفكر، "والنظرة التربوية وأساسها بناء شخصية المتعلم وترقية حياة الجماعة، ومساعدتهم على تحقيق ذواتهم وتنمية شعورهم بأهمية وجودهم في هذه الحياة"⁶.

4. منهاج التربية الإسلامية للمدرسة الجزائرية: يهدف المنهاج الموجه في طوري التعليم الابتدائي بعد تعليم الأسرة أو الوالدين إلى تنشئة الأطفال تنشئة سوية، فالمدرسة بعد البيت لها أثر حقيقي في تنشئة الأطفال تنشئة اسلامية؛ فهي ركيزة من ركائز التربية الأساسية وهي التي تعطي الحصيلة النهائية للعملية التربوية لما سبقها؛ البيت، والشارع، والمسجد، ويمكن هو كالاتي:

-الإسهام في تكوين شخصية المتعلم روحياً وعقائديا وخلقيا تكويننا ينسجم مع الواقع الأسري والاجتماعي والبيئي؛

-تنشيت العقيدة الاسلامية بالأدلة العقلية والعقلية، بحيث تكون خالية من الشوائب المختلفة؛ تحقيقا للكمال العقلي، والسمو العاطفي والاستقرار النفسي؛

- اكساب تصور سليم عن الكون والانسان والحياة؛

- تساعد على تكوين منهج صحيح وتوهُل للقيام بمسؤوليّة التّعمر؛

- ترقية الوجدان بفضل المعاني السّامية والمثل العليا المقتبسة من القرآن

والسّنة وسيرة الرّسول، وحياة الخلفاء والعلماء والصّالحاء⁷؛

- تنمية عادات سلوكيّة فرديّة وجماعيّة ايجابية وفق القيم الإسلاميّة كاحترام

الذات واحترام الآخرين والمسؤوليّة الفرديّة والجماعيّة؛

- غرس مبادئ الدين وأداء واجباته وتربيّة المتعلّمين الصّغار على الأخلاق

الحميدة والاعتزاز بالوطن، والقدرة على فهم العلاقات الاجتماعيّة الصّالحة

والتّعود على ممارستها في معاملة الآخرين.

إنّ فطريقة الإسلام في التّربيّة هي معالجة الكائن البشري كله معالجة

شاملة لا تترك منه شيئاً ولا تغفل عن شيء؛ جسمه وعقله وروحه حياته الماديّة

والمعنويّة وكل نشاطه على الأرض⁸، وذلك لإنتاج شخصيّة سويّة متوازنة.

والحاصل أنّ "يرتبط البرنامج بالهدف في عمليّة التّربيّة والتّعليم لأنّه المحور

الذي تدور حوله العمليّة التّربويّة ونعني بعمليّة تنظيم البرنامج انتماء الخبرات

والمواد الدراسيّة التي يمارسها التّلاميذ ونتيجة لهذه الممارسة تتحقّق الأهداف"⁹؛

مع العلم أنّ البرنامج الحديث في تعليميّة التّربيّة الإسلاميّة يتطلّب ربط أهدافه

بأهداف التّربيّة المدنيّة تماشياً مع حاجات الطفل ونموه النّفسي وقدرته على

الاستيعاب والتّأثير؛ لتكوين مواطن المستقبل¹⁰.

5. مجالات دروس التّربيّة الإسلاميّة: تنحصر في الغالب في ثلاثة محاور

نعرض كلّاً منها على النّحو الآتي:

1.5 دروس العبادة: يكمن موضوعها الأساسي في أركان الإسلام الخمسة:

الصّوم، والصّلاة، والزكاة، والشّهادتين، وحج بيت الله الحرام، وهذه الشّعائر

تعبديّة، تعدّ مفاتيح للعبادة، وهي القاعدة الكبرى التي يستمد منها نظام الحياة

كلها لتبين صلة الإنسان مع ربه¹¹. "فالصلاة هي جوهر العبادة وركنها الركين ومن ثم كانت العناية الشديدة التي يوجهها الإسلام إليها"¹²، أما الوضوء هو طاهرة الجسد.¹³ المكمل لها.

2.5 دروس تلاوة القرآن وحفظ الحديث الشريف: هذه الدروس تعد تربية للعقل، باتخاذ القرآن الكريم ذكرا، ومعرفة علمية، يتم اكتسابه باستظهار حفظ آيات القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، استظهارا صحيحا ويفهم معانيها واستعمالهما عند الحاجة، وأن يتفاعل مع المحيط باستثمار مختلف المعارف والسلوكات المكتسبة من آيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة¹⁴.

3.5 دروس الأخلاق: هي تربية للروح والتعامل مع الآخرين لتنشئة المتعلم على كثير من الفضائل، لا يسرق ولا يهبط ولا يكذب ولا يغش، والميل إلى التعاون ونبذ الأنانية، وبناء الإحساس بالصالح العام والتضحية، تنشئة على استقامة في الطبع والمعاملة فهي التربية الروحية، كترسيخ الحب والاحترام المتبادل في العلاقات كاحترام الصغير للكبير، بما أنه يتعرف على مجتمع آخر¹⁵.

فتعليم هذه الدروس في برامج كتب التربية الإسلامية؛ يجب أن يجمع ما بين التلقين النظري والتدريب العملي مما ييسر للمتعلم التصرف في المواقف العملية في حياته البيئية والمدرسية.

6. مواضيع الصور التوضيحية في كتب التربية الإسلامية: إذا تصفحنا أي كتاب مدرسي من التعليم الابتدائي نجده يحتوي على العديد من الصور التي تشكل داعما حسيًا للكلام ذي الطابع التجريدي؛ لتحديد منه وتزليل ما قد يعلق في ذهن المتعلم من تخيلات، فهي وسيلة تعليمية مقترحة ومهمة أيضا في تعليم دروس التربية الإسلامية، فلا نكتفي بتعليم التربية الإسلامية على السبورة أو الميدان وحدهما، بل هي داعم ثالث للإثنين، ولها دور نافع قد يسد

غياب أحد الأسلوبين، كوجود ظروف لا تسمح بتعلّم بعض السنن والآداب التي يحتاجها المتعلّمون بالأخص الأطفال الجدد على المدرسة الابتدائية، ويمكن ملاحظة الدروس السابقة الذكر أنّها تحتاج إلى توضيح ضروري بالصّور نذكرها كالآتي:

1.6 صور متعلّقة بالعقيدة من القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة:

تصور العبادات من الفرائض والسنن كالصّلاة وأوقاتها، وتصوير كل منها انطلاقاً من الآية: ﴿إِنَّ الصَّلَاةَ كَانَتْ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ كِتَابًا مَّوْقُوتًا﴾¹⁶ وتصويراً لحديث أبي عبد الرّحمان عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قال: سألت النبي صلّى الله عليه وسلّم □ -: أي الأعمال أحب إلى الله تعالى قال: الصّلاة على وقتها... صحيح البخاري ومسلم - والوضوء على حسب الآية - ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ﴾¹⁷ والتميم... وهذا كثير مثله.

2.6 صور لقيمة بر الوالدين: وهي صور توضيحية متكررة بين كتب

السّنات لأهميّة الترابط الأسري توضح قيمة الوالدين حيث تدعم هذه القيمة الأخلاقية الدينية بأهل سلوك متعارف عليه في صورة تقبيل رأس الأب أو الأم، لتوحي بالطاعة والإحسان والرّحمة بالوالدين مرفقة بالآية ﴿وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حُسْنًا﴾¹⁸ تعدّ ذات مرتبة عليا حيث يرسخ هذا الفعل الخلقي في حياة المتعلّم من الصّغر ويبقى محفوراً في ذهنه إلى كبره.

3.6 صور احترام الآخرين: كالكبار والمرضى بالتّوقير والمساعدة، واحترام

المعلّم بالطاعة واحترام المتعلّمين بعضهم لبعض ونبذ العنف بينهم... وهنا يفضل فيه الرّسم غير الكاريكاتيري؛ لأنّها تحمل قيماً اجتماعية ودينية وأخلاقية.

4.6 صور النظام والنظافة وآداب النوم والأكل والشرب: النظام هو إحدى

القيم التي ترتقي بها الأمم وتتطور بها الشعوب، ويستدل بتطبيقه على حضارة المجتمعات¹⁹، ومن أمثلته التي تجسدها الصور التوضيحية: قول رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: "يا غلام سم الله وكل بيمينك وكل مما يليك"-متفق عليه-. وهذا الأدب متحقق داخل البيت وفي المدرسة من خلال مطعمه ويعتبر اقتداء واعيا يطبق خارج حيزهما في المجتمع في الرحلات ومطاعم الشوارع وقس على غيره من الآداب، أما قيمة النظافة وهي أساس العبادة بدءًا بالوضوء ثم طهارة الجسم عند كل صلاة جمعة؛ كتجسيد شعار "النظافة من الإيمان"²⁰ وغيرها من التعاليم التي تحت على النظافة؛ فالعناية بالنظافة جزء من القوة المعنوية والمادية للإنسان وخلو الجسم من الأمراض، وكذا من البيوتات والمدارس والطرق حيث تسلم قوة المتعلم البدنية والعقلية.

5.6 صور العالم الأرضي: كتمثيل الصور ل: الكعبة المكرمة ومسجد النبي

صلى الله عليه وسلم أو المسجد العادي وأهم جزء فيه المئذنة أو القبة وغيرها من الصور ذات المعالم التي ترسم المعمار الإسلامي الحق لتثبت الانتماء الديني لدى المتعلم منذ الصغر.

6.6 صور لمواقف وأحداث بطولية وأمجاد ورسومات لشخصيات

إسلامية: التي تنحصر في التاريخ الإسلامي الممثل في الغزوات والمعارك كما تمثله صور ترمز لسير الأنبياء والصحابة وآل البيت، فهذا النوع من الصور يمثل حدثًا أو ما يدعى بـصور الأحداث مناسبة لعمر المتعلم الصغير مصوغة في القلب الذي ينفذ إلى حسه بسهولة تحمل مواقف تدفع إلى الخير مبعثة على الشّر، حيث ترسم للمتعلم مواقف حقيقية واعية.

7. أنواع مادة الصّور التّوضيحية في كتب التّربية الإسلاميّة²¹: إنّ مادة الصّور التّوضيحية التي تكون على الكتاب الورقي تختلف وهو ما سنتبينه في الآتي:

الجدول (1)- نماذج عن مادة الصّورة التّوضيحية

نموذج الصّورة	نوع الصّورة	الوظيفة
المسقط من تعاليمه... (الجزء الثاني: التربية) قال الرسول ﷺ: «إِذَا أَمَرْتُكُمْ بِالْعَمَلِ فَأَمَرْتُكُمْ بِأَنْ تَعْلَمُوا مَا تَعْمَلُونَ» وَهُوَ تَعْلِيمٌ عَلَى طَرِيقِ هَذَا الْجَمْعِ، تَعْلِيمٌ تَكُونُ الْفِعَالُ فِي الْمَرْحَلَةِ ٢ 	الصّورة الشّمسيّة	تبين الأشياء للعين المجردة وتساعد على التأمّل والتّفكر.
	الصّورة المرسومة	تتل على الشّيء بصفة شاملة مع تنوع مادة رسمها.

المصدر: كتب التّربية الإسلاميّة السّنة أولى والسّنة الثّالثة ابتدائي
من الملاحظات التي نجدها عامة على صور الكتب أنّ طابع الصّور التّوضيحية كالآتي:

- تتنوع مادة الصّور التّوضيحية بين الرّسم والصّور الشّمسيّة وكانت أغلبها مرسومة يدويا؛ حيث أثبتت الدراسات الفرق بينهما في الوعي بالأشياء المدركة وقد مزجت في الكتب بين الرّسم والصّورة الشّمسيّة، فالاختلاف يكمن في أنّ الرّسم يبقى على حيز فاصل ما بينه وبين المرجع الذي يحيل عليه في الواقع على خلاف الصّورة الشّمسيّة تكون عبر الالتقاط الآلي لتوضح الخصائص كما يسهل التّصرف في المسافة التي يوفرها المرجع الموجود في الواقع مباشرة لتنقل تأكيد اللحظة.... والرّسم يدل دائما على العلاقة المغايرة بين المتخيل والواقع المليء بالاختلافات²². كما أنّ الرّسم لا يعيد إنتاج كل شيء فعالبا القليل من

الأشياء، فهو يوفر امكانية حصر الخصائص الأساسية ويحقق نوعاً من التعميم، وذلك أنّ الرسّام يحاول أن يمدّنا بمثال نموذجي، أمّا المصوّر فيختار ولكنه لا يستطيع أن يلغي جميع المعالم غير الأساسية للتعرف على الشّيء²³ والرسّام يتصرف في موضوعه على خلاف المصور. كما أنّ المصوّر يختار في الصّورة الشّمسيّة الموضوعة والإطار والزاوية دون تزييف وهي غير حياديّة مثل الرّسم، كما أنّها لا تعيد انتاج الواقع بل محاكاته والعلاقة بين المدلولات والدلالات فيها هي علاقة رصد أو تسجيل وتماثل مع الواقع، أمّا الرّسم يلغي ذلك، كما ثبت أنّ الرّسم يأخذ سعة في الادراك وتجسيد الواقع لدى المتعلّمين أكثر من الصّورة الشّمسيّة²⁴. ولذا قلّ استعمالها في صفحات الكتب.

8. أنواع مضمون الصّور التّوضيحية في كتب التّربية الإسلاميّة: نبين نماذج تكررت مضامينها في كتب التّربية الإسلاميّة في الجدول الآتي لنخرج منه بنتائج بعدها على التّرتيب كالآتي:

الجدول (2) - أنواع الصّور التّوضيحية وهدفها

الهدف	نوع الصّورة التّوضيحية
المغزى	الصّورة الرّمزيّة أو بالرّمز
تعطي جزءاً من شيء متداول فرمز للكعبة دلالة على الحج والعمرة/ دلالة المسند لكتاب القرآن الكريم ولباس الطفل وتلاوته لكتاب الله	

دلالة الكيس به البُر على زكاة النّصاب/ دلالة السّاعة والشّخص الزّاكض على قيمة الوقت واستثماره دون تضييعه.	
رمز السّفينة دلالة على قصّة نوح عليه السّلام / رمز الهدهد دلالة على قصّة النّبي سليمان عليه السّلام.	
رمز لعنوان السّور من القرآن الكريم كرمز التين والزيتون دلالة على عنوان لسورة التين ، ورمز الجمل على معنى الإبل في سورة الغاشية.	
رمز الأكل على المائدة دلالة على الإفطار / رمز الهلال والفانوس على حلول شهر رمضان الفضيل وهي أقوى دلالة من الأولى	

		
المغزى	الصّور الحوارية	
الكتابة فوق الصّور دلالة على الحدث في إقامة الصّلاة والأذان وفي التّعبير عن مناسبة العيد من المسجد.		
المغزى	الصّور السياقية	
صورة صامتة معبرة عن السلوك وهي صورة لسياق الموقف		
المغزى	الصّور النصيّة	
فقرة أونصّ قصير نص يكون متبوعا بمظهر للتبذير يعرفه الصّغير والكبير والمتمثل في باقي الأكل ملتص بصورة القمامة.		
المغزى	الصّور التّدريبية	



المصدر: مقتطعة من متون كتب التّربية الإسلامية من السّنة أولى حتى
الخامسة ابتدائي

1.8 طابع الصّور التّوضيحية: نجد ثلاث ملاحظات ترى تتدرج تحتها
أخرى نسردها على النّحو الآتي:

- تنوعت الصّور المرسومة؛ بين المستوحاة من الواقع وبين الرّمزيّة، فما
استعمل فيه الرّمز كان الشّائع والمتعارف عليه في الأركان الخمسة مثل شعائر
الحج والصّلاة وشهر رمضان والزكاة وهي الغالبة، أمّا المعبرة على السّلوكات
والأخلاق والآداب فكانت بين السّياقية والتّدريبيّة والنّصيّة والحواريّة؛

- جلّ خصائص مضمون الصّور التّوضيحية الواردة في صفحات الكتب
مستوحاة من القرآن الكريم والسّنة النّبويّة الشّريفة، منها التي ترى بالعين
المجردة تقدم ملموسا، وأخرى المدركة بالعقل أرفقت بصورها مخاطبات خطيّة
مختصرة مكتوب عليها وهي أنّها توزعت بين السّنة أولى والثّالثة والرّابعة²⁵؛

- بالنّسبة للشّخصيات المصورة جلّها كانت توظف صورة الطفل قريبة من
واقعه الطبيعيّ ملبسا ومحيطا مع الألوان، مع فئة الكبار كصور والدين الأخوة
والمعلّم والزملاء وأصحاب الطريق والمسجد التي تعدّ شخصيّات محيطيّة به
بشكل يومي، ونادرها الشّخصيات التّاريخيّة ذات معالم خياليّة ضبابيّة. ترسم
ماضيا لشخصيات غائبة لم يحضرها حتى الأجداد مستلهم من القصص
المصورة التي يقرؤها الطفل والرّسوم المتحركة التي يشاهدها أو قد شاهدها.

2.8 المنهاج ومسيرة واقع الطّفّل: من الملاحظات نجد شيئين على

النّحو الآتي:

- التّوجه الحديث في دروس التّربية والأخلاق مصمم توزيعها بين التّربية الاسلاميّة والتّربية المدنيّة، وذلك من خلال كتابي السّنة أولى والثّانية المدمجين مع كتاب اللّغة العربيّة؛ فالمهم هي التّربية الصّحيّة والبيئة الاخلاقيّة السّليمة والمهم ضمان التّوجه التّعليمي الحديث في المدرسة الجزائريّة في أن يجعل الدين الاسلامي وقيمه الخالدة هي المحور الأساسي الذي تنطلق منه تربية المواطن فكريا وعقيدة وسلوكا، والتّربية الشّاملة تعمل على المزاجيّة بين العلم والعمل من خلال الاهتمام بالنّشاط الذهني إلى جانب النّشاطات البدنيّة²⁶، أمّا في كتاب التّربية الاسلاميّة للسّنة الثّالثة ابتدائي المنفصل عن المادتين العربيّة والمدنيّة فتظهر فيه أكثر الصّور التّوضيحيّة التي تعالج السلوك المدني الملائم لمستوى التّلاميذ باعتبار أنّ له أصولاً دينيّة.

مع العلم هناك تخفيف المضامين المهمة في الطور الثّاني من التّعليم الابتدائي من الآيات والأحاديث الشّريفة الداعيّة إلى الأخوة كآيّة ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾ -الحجرات الآية 610- وحديث قول النّبي صلّى الله عليه وسلّم: "من فرج عن مؤمن أو عن أخيه كربة من كرب الدنيا فرج الله عنه بها كربة من كرب يوم القيامة"-متفق عليه- وقول النّبي صلّى الله عليه وسلّم □ - "المؤمن لمؤمن كالبنيان يشدّ بعضه بعضا"- متفق عليه- وقوله صلّى الله عليه وسلّم -"ومثل المؤمنين في توادهم وتعارفهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسّهر والحمى"- متفق عليه-، فهل سبب التّعديل هو منطقي وتربوي؟، فتعديل المناهج لا ينبغي أن يكون على حساب النّظام التّعليمي الهادف إلى صلاح المدرسة وصلاح المجتمع وأمنه، فنحن الآن في مجتمعنا في أشد الحاجة إليه، وخاصّة ما يهدف إلى غرس روح التّكافل الاجتماعي وتربية المتعلّمين على هذه القيم، فالمدرسة تعين على التّقويم التربوي لسلوك المتعلّمين²⁷. وهذا لم نلمسه بشكل واف في المنهاج.

- انقسم مغزى الصّور بين ذات طابع إنساني وصور ذات طابع أخلاقي معاملات تربوي وكلاهما وسيلة جيدة للتعليم، وخاصّة التي تحمل مغزى تربويا يتوجب معرفته في المراحل الابتدائية من التّعليم، أما الصّور التي هي ذات طابع أخلاقي معاملات تربوي فكلاهما له الأثر التّربوي الكبير على المتعلّم الصّغير، فالطفل ذو خيال واسع فياض سريع التّأثر ليحاكي تلك الصّور والجيد في هذا المغزى أنّ ما يرمز إليه مناسب لمدرّكات الطفل وذو خلفيّة دقيقة مطابقة لما في واقعه ذو سهولة وخاصّة في الصّور التّوضيحية الداعية إلى الأخلاق الاسلاميّة.

9. سير الدرس والكفاءة المستهدفة منه: ما نستشفه من سير الدروس العباديّة والمعاملاتيّة أنّها تعتمد على مراحل لتحقيق أهداف تمثلها القدرات والكفاءات السلوكيّة المطلوبة في المتعلّمين ونوضح كلّاً منها على النّحو الآتي:

1.9 مراحل سير الدرس: يمر كل درس من دروس التّربيّة الاسلاميّة بمراحل ثلاث وهي مرحلة الانطلاق ومرحلة التّعلّّمات ومرحلة استثمار المكتسبات، وهنا تختلف هذه المراحل بين درس ودرس وسنة تعليميّة وأخرى؛ فدروس تعليم سور القرآن الكريم تختلف وضعيتها عن دروس الآداب وتعليم مهارات العبادة، ونحن اخترنا نموذجاً لتسيير درس متعلق بأداء الصّلاة الوضوء الذي يستوجب تجسيد الصّور التّوضيحية في الكتاب تفادياً لنسيان المتعلّمين للدرسين خارج إطار المدرسة، ويكون دور المعلّم بدايةً بقراءة النّص وحواره مع التّلاميذ حتى يحصل الفهم مع قراءة الصّورة بحيث تكون طريقة قراءة الصّور في العمليّة التّعليميّة بربطها بمدلولاتها من الكلمات، هي مرحلة التّعلم من المعلوم إلى المجهول.²⁸ ومن ثمّ عن طريق الاستنتاج لبعض القيم والسلوكيات التي تدعو إليها، بشكل حي طبيعي مع التّأكد عن طريق اكتساب التّعلّفات من

طرف تلميذين أو أكثر داخل القسم، أو دعوة المتعلّمين إلى إثراء الدرس بمواقف حصلت لهم في المسجد أو البيت، أو تنفيذ التّعلّيمات عن طريق حصص تجرّى خارج القسم، وهنا تكون الانطلاقة من وظيفة التّعلّيمات التي تركز على تنمية الكفاءات في أداء العبادات وليس على المضامين والمحتويات وهكذا تمام الأمر في تهذيب السلوكات والالتزام بمبادئ الأخلاق²⁹.

2.9 تحقيق الكفاءات والقدرات: لا يمكننا توصيف كل كفاءة مستهدفة³⁰ من محور أو درس من دروس التّربية الإسلامية بل نكتفي بإعطاء بعض النماذج عن العبادات والسّنن كالآتي:

أ- كيفة الموضوع:

الجدول (3): نماذج عن فريضة الموضوع

السّنة التّعليمية	السّنة أولى	السّنة الثّانية
الصّورة (كيفة الموضوع)		

المصدر: مختارات من كتاب السّنة أولى والسّنة الثّانية

إنّ الكفاءة المستهدفة من الموضوع: هو إتقان الموضوع. والملاحظ في الصّور أنّها واضحة دالة على كيفة الموضوع (المكان مضاءة المسجد) وكتابة التّعلّيمات قريبة جداً في كتاب السّنة أولى أما في كتاب السّنة الثّانية فهي صور واقعية تمثل مكان الموضوع في المنزل، والكتابة التّعليمية على الصّورة

التّوضيحية أوضّح مما في كتاب السّنة أولى.

ب-كيفية الصّلاة:

الجدول (4): نماذج مختارة عن ركن الصّلاة

الصّورة	كيفية الصّلاة (السّنة ثانية)	كيفية الصّلاة (السّنة الثالثة)
		

المصدر: مختارات من كتاب السّنة الثانية والثالثة

-الكفاءة المستهدفة من الصّلاة: هي إدراك أهميتها المتمثلة في المحافظة على صلاة الجماعة والصّلاة في مسجد الحي أو في مصلاه، والحث على أدائها في وقتها والتّعرف على السنن والرواتب فيها، وأدائها بخشوع وطمأنينة. فالصّورة هنا تعوض النقص المتمثل في التّطبيق الفعلي في أداء الصّلاة للمعلم في القسم الدراسي أو أحد الوالدين في الاقتداء بهما في المنزل. والملاحظ على هذه الصّور أنّها تمثّل العبادة في كتاب السّنة أولى واضحة المعالم، وكذا من حيث دلالة اختصارها ووضوح خط التّعليمات عليها وهي

(تسع كفيات)، أما في كتاب السنة الثانية فالصّور واضحة ذات حلقات ثمانية، أما كتابة التّعليمات بين الطول والقصر فمختلفة عما وضع في السنة الأولى سابقا.

ج-كيفية آداب المسجد وسنة التيمم:

الجدول (5)- نماذج عن إحدى السنن و بعض الآداب

الآداب والسنن	آداب المسجد (السنة الثانية)	التيمم (السنة الخامسة)
الصورة		

المصدر: صور مختارة من كتاب السنة الثانية والسنة الخامسة ابتدائي

-الكفاءة المستهدفة من آداب المسجد: ولربما تظهر أهميتها عند أداء

صلاة الجمعة وما لها من آداب وأحكام. ولكن في صورها تشويش في ألوان الصّورة وحشو الكتابة، اضافة إلى طرح أسئلة لا تفيد المتعلّم كان الأفضل وضع التّعليمات مباشرة، أما الكفاءة المستهدفة من التيمم: هو تبين تيسير الدين الاسلامي، والرّخص التي تتضمنه وما لوحظ في وضع صوره والتّعليمات الواردة عليها أو مفاتيح مضامينها فهما واضحين، وتعليمها في السنة الخامسة أمر منهجي ومنطقي مناسب لعمر المتعلّم.

د-مواضع التّحيّة والحمدلة:

الجدول (6)- نماذج عن بعض الآداب

الآداب	السّنة أولى(مواضع التّحيّة)	السّنة أولى(مواضع الحمدلة)
الصّورة		

المصدر: صور مختارة من كتاب السّنة أولى ابتدائي

-الكفاءة المستهدفة من الحمدلة والتّحيّة: تتعلق بالتّعاملات بين النّاس والانسان مع نفسه وصلته وبره، والملاحظ في ردّ التّحيّة ورد في كتاب السّنة أولى، ففيه تجسيد وتطبيق لهذا السّلك لأمر جيد إلا أنّ صورتها ذات فوضى أما نصّ الآية فأحسن وإعادة هذا الهدف التّعليمي في كتاب السّنة الثالثة كان أوضح؛ أما آداب الحمدلة فتصوير هذا السّلك مناسب جدا لهذا العمر من السّنة، ولكن لو وضع حديث تشميت العاطس في كتاب السّنة الثّانية وتكريره لكان أحسن.

نقد: ولكن لتحقيق هذه الكفاءات غير كاف لتوصيل المعرفة الاسلاميّة لاسيما ضيق الزمن السّاعي، وكان في المقابل الاستغناء عن كفيّة إنجاز بعض الوحدات التّعليميّة الأخرى والتي يجب أن تكرر لسنة أو سنتين من التّعليم الابتدائي حتى تتحقّق المكتسبات فيها، فالتّدريب لاكتساب مهارة الوضوء والصّلاة ومعرفة ضوابطها الشرعيّة يتطلب التّجريب في الواقع، لتدعيم ما في الصّور التّوضيحية أكثر ويرسخ هذه المعرفة وذلك تطبيقا لحديث رسول الله صلّى الله عليه وسلّم -"صلوا كما رأيتموني أصلي" -رواه البخاري-، ولكن قد

لا تتوفر عليه بعض المدارس، أما بالنسبة للأمر الخاص بالآداب الإسلامية الممارسة في الحياة اليومية والتي تبين مسار العلاقات بين الناس كأداء التّحية والردّ عليها، وكذا وضعيّة البدء بها بين المسلم والمُسلم عليه، وتوظيف البسمة في بداية كل فعل والحمدلة آخره، كما نستطيع القول إنّ حصول هذه التّربيّة عن طريق الصّور التّوضيحية يتمه الحوار والقصة والمناقشة والمساءلة لاكتساب تلك القيم والسلوكات المستهدفة، فالصّور عبارة عن وسيلة من الوسائل التّعليميّة المعرفيّة الوظيفيّة في سير الدروس. لا يمكن الاستغناء عنها.

10. النتائج: وجدنا على مستوى جميع كتب التّربيّة الإسلامية وفي جميع

الموضوعات والصّور التّوضيحية الآتي:

-الصّورة توفر الجهد والوقت في تعليم العبادات في عمليتي الوضوء والصّلاة، وتسهل عمليّة تعلّم هذه المهارات فبدلاً من توظيف الفضاءات المدرسيّة المتوفرة كساحة المدرسة، ودورة المياه والمسجد والمكتبة لاكتسابها تختصره الصّورة؛ وهذا الاختصار يهّم المعلّم والمتعلّم؛ كما أنّ الجو الشّتوي وبعض الظروف في بعض المناطق لا تسمح بتعليم كفاياتها حقيقيّة بطريقة عمليّة مجسدة.

-الصّور التي تبين كفيّة المعاملات في أكثر الحالات هي تمييز لنوع، أمّا صورة الصّلاة والوضوء في الأغلب هي تمييز اتجاه؛

- ليست أيّة صورة يمكن أن تؤدي غرضاً تعليمياً بشكل أحسن، سواء على الصّورة أم في الكتاب فكل يكمل بعضه؛

- الحسن في وضع الصّور الكثيرة في كتب الطور الأول أنها تفيد التعلّم ويشعر الطفل المتعلّم أنّه ما زال في جو اللعب في البيت بعيداً عن التّعقيد وتقييد الحرّيّة؛

- من الجيد في وضع الصّور التّوضيحية فهناك موضوعات لا تصل إلى المستوى الاستيعابي للمعنى عند المتعلّم فهو ليس مؤهلاً لها بل تفوق قدراته ممّا يستوجب فيها استعمال الصّور التّوضيحية.

ويمكن أن نستشف بعض الفوائد لهذه الصّور في هذا المجال وما توصلت إليه بعض الدراسات نذكرها على النّحو الآتي:

- تثبت الصّورة التّوضيحية عمليّة الإدراك لدى لمتعلّم وتضاعف استيعابه وتجعل التّعلّم أكثر فعالية، فالصّورة الجيدة تعطي مدلولاً أكبر ايضاحاً من عدة صفحات مكتوبة؛

-الصّورة سهم في نقل المعرفة إلى المتعلّم وتوضح الجوانب المبهمة في الموضوع مع تقويم معلومات المتعلّم؛

- تلعب الصّور قليلاً للألفاظ التي لا يفهم معناها المتعلّمون والتي تثير اهتمامهم، وتجعل ما يتعلمونه باقي الأثر في النّفس؛

- الصّورة تسهم في نمو المعاني ومن ثم نمو الثّروة اللفظيّة للمتعلّم، فالقليل من العبارات هو اغناء للمفردات لدى المتعلّم في حد ذاته واكسابه القدرة على التّعبير، فعند قراءة الطفل الصّور المركبة ذات العناصر والألوان المتعددة في التّعبير عن مكوناتها، شيء يزيد قدرة المتعلّم على الكلام، كما "فيها تنميّة لقاموسه البسيط واضافاتها إلى معلوماته حتى تُرى ويصبح عند الاستعداد إلى تلقي معلومات أكثر دقة وارتباطاً في عمليّة القراءة والكتابة"³¹؛

-الصّورة تساعد المتعلّم القدرة على التّمييز البصري وتقويّة قدراته على التّصنيف والتّعميم، والملاحظة النّقدية وإبراز التّشابه بين الأشياء والاختلاف بينها³²؛

- الصّورة تعين على اتساع مدارك المتعلّم وقدراته على الاستيعاب والفهم وتسهيله في السّنات الثّلاث الثّالثة والرّابعة والخامسة على التّجريد النّظري

فهو غير مكتمل النمو النفسي فيه "وغير قادر على خوض التجارب الحية بمفرده وعرضه للحيرة والارتباك في المواقف المفاجئة رغم معرفته النظرية بما ينبغي أن يكون عليه التصرف في هذه المواقف" ³³.

11. المقترحات: نقترح بعض الملاحظات والنتائج الآتي:

- من المستحسن في كتابي السنتين الأولى والثانية اختيار تجسيد المضامين عبر الصور التوضيحية باعتبارهما سنتين مكرستين لتعليم القراءة والكتابة وتعلم الحروف الهجائية في الأساس حتى لا يكون هناك ضخامة في البرنامج" كان من المفروض أن التربية المدنية تركز وتؤكد على ما في التربية الإسلامية؛

- إن طريقة وضع الصور في صفحات الكتاب تعد تنظيماً للمعلومات فعلى الأقل تصل إلى ثلاث صور، فالطرح البيداغوجي الحديث يتبنى هذا المنهج لإرساء الأهداف التربوية في رأينا؛

- لابد من عناية بالرسمين والمصممين بهذا الجانب المهم في تعليم منهاج التربية الإسلامية الذين انتدبوا من أجل هذه المهمة التعليمية كما في كتب النصوص واللغة طبعاً ليس إلى حد الإغراق، لأن هذه الفترة مهمة وخاصة أن الأولياء في غفلة عن كثير منها وجعلهم التربية الإسلامية وتعاليمها مجرد شيء عادي وبسيط وتهميش لتعليم بعض العبادات، فهي أمر مهم في تكوين شخصية الطفل المتعلم في هذه المرحلة التعليمية من التعليم الابتدائي؛

- ضرورة التخطيط التربوي بحيث يلزم إيجاد توازن بين المواد في التربية المدنية والإسلامية والنصوص للسنتين الأولى والثانية وذلك في اتخاذ تدابير وإجراءات خاصة تتصل بسياسة التعليم واتجاهات نموه كما وكيفا؛

- يمكن بناء وضعية تعليمية إدمائية بشكل ملموس (رسم) يجسده الحديث النبوي الشريف أو الواقعة بقدراته ومهاراته لحظها؛ فالوضعية التعليمية التعليمية لها وظيفة ديداكتيكية تسمح للتعلم باكتشاف المعرفة وكذلك الآيات وهي تحفيز

للتعلّم الذاتي وترسيخ للعادات والأخلاق، وهذه الوظيفة تمكنه من الرّبط بين النظري والتّطبيقي وبين إسهامات مختلفة، ومن أهدافها أيضا الرّغبة في البحث وإعطاء المتعلّم فرصة للرسم والتّعبير؛

-يمكن إجراء مسابقات للمتعلّمين للمحافظة على صلاة الفجر أو العصر في المسجد أو على صلاة الجماعة، وذلك بهدف تبين قيمة الصّلاة في الاسلام وفضل المحافظة عليها.

كما نخرج أخيرا من هذه الاقتراحات بشروط تخص الصّور التّوضيحية نجملها كما يلي:

-أن تكون الصّورة واضحة المعالم جيدة الاخراج تحتوي على جميع عناصر الموضوع بشكل يبعد اللبس عن المشاهد؛

-أن تكون الصّورة محدودة المعلومات بعيدة عن الاكتظاظ مرتبطة بمادة الدرس ومن بيئة المتعلّم المحليّة؛

-إذا كانت صورة شمسيّة يجب أن تحتوي على النّاحية الجماليّة في التّقاطها؛

- يتوجب اختيار الموضوع بدقة، والذي يستلزم التّطابق الذي تظهره الصّور الشمسيّة أكثر من المرسومة، حيث تكون الصّورة واضحة بعيدة عن حشو المعلومات، وتحمل هدفا واضحا؛

-ينبغي أن تراعى في الصّور الأخلاق العامة التي يصلها المنهج الرّباني وتفصلها أحاديث الرّسول صلّى الله عليه وسلّم -.

وتطبيقا لكل ذلك يمكننا القول إنّ المدرسة الابتدائيّة لها تأثير كبير في التّربية الاسلاميّة وهي حقيقة علميّة؛ فهي تعادل التّربية البيئيّة أو النّاقصة الذي كان فيها³⁴.

12. خاتمة: منهج التربية الإسلامية في التعليم الابتدائي؛ منهج متميز متفرد في وسائله وفي أهدافه عن باقي المناهج الغربية، فهو منهج حياة وإعداد إنسان صالح، يصله بالخالق، فهذا المنهاج يعنى بالجانب الروحي للمتعلمين بغرس أركان العقيدة وبغرس القيم السامية والأخلاق الحميدة التي دعت إليها التعاليم الإسلامية الصحيحة، والمستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، ليسمو هذا النشاط بالنشء أخلاقاً وسلوكاً ومعاملة يمنعه من الانحراف، ويجعله يتفاعل مع الحياة بإيجابية، وحتى نحقق أهداف تعليم القرآن والسنة الشريفة في التعليم المدرسي يكون بعدة وسائل تعليمية التي منها الصور التوضيحية في متن الكتاب المدرسي، فهي وسيلة ذات أهمية تسد غياب المعلم بتجسيد القيم والسلوكات وكثيراً من الثغرات الظرفية لتعلم العبادات الإسلامية قياساً إلى وسائل التعليم الحديثة في عصرنا بما يدعى بالتعلم الذكي الموجه لمتعلمي المرحلة الابتدائية في ظل غياب تعليم السبورة والفعل الميداني؛ إذ تشكل ثراء للمعرفة التي يحتاجها المتعلم الصغير والتي يرغب فيها، ولذا يتوجب العناية بها في التخطيط التربوي والتعليمي مستقبلاً وذلك في اختيار نوع مادة الصورة التوضيحية وألوانها والمساحة لوضعها في متن صفحات الكتاب والمناسبة لموضوع النص والاتساق، والانسجام بين السياق خاصة في الموضوعات الأخلاقية والاجتماعية، والدقة والوضوح للتعليمات المرفقة بالصورة حتى تكتمل عملية التعلم والوصول للكفاءة المستهدفة والمطلوبة للمتعلم، وفي هذا المجال يمكن أن يتطرق الباحثون مستقبلاً إلى فكرة الانسجام بين النص والصورة وفكرة الاتساق في الصورة التوضيحية ذاتها، والصور التوضيحية الموضوعية في كتب التاريخ والتربية المدنية وأثرها في العملية التربوية التعليمية.

المراجع العربيّة:

- ابن سينا، 2007، كتاب السّياسة، دار بدايات، سوريا، ط1، ج1.
- بشير عبد الرّحيم كلوب 1968، الوسائل التّعليميّة التّعلّميّة اعدادها وطرق استخدامها دار احياء العلوم ، مكتبة المحتسب -عمان، ط2 .
- محمد الصّالح حثروبي، 2012، الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة الجزائر، دط.
- عبد الله الكمالي، 2003، الطريق إلى التّميز التّربوي، دار ابن حزم بيروت لبنان، ط2 .
- عبد القادر فضيل، 2013، المدرسة في الجزائر حقائق واشكالات، جسر للنشر والتّوزيع، ط2.
- محمد قطب، 2004، منهج التّربية الاسلاميّة، ج1، في النّظرية، دار الشّروق ط1.
- وزارة التّعليم الابتدائي والثّانوي، 1973-1974، دروس في التّربية وعلم النفس، مديريّة التّكوين والتّربية خارج المدرسة، الجزائر.
- وزارة التّربية والتّعليم، 2017-2020، كتب التّربية الاسلاميّة، ط1، الجزائر ط1.

المراجع الأجنبيّة:

- Alain Rey. 1978 . les spectres de la bande Essai sur la B.D..
-Collection Critique ,Prais
- Debove. Josette Rey. 1998. la linguistique du signe. Une approche sémiotique du langage ; Paris, Armand Collin,. [36]. Ibid
- Tagg.john . 1988. the burden representation : essays on photographs and histories. Print Book, English, Edition: View all formats and editions.

الهوامش:

- ¹-محمد قطب، منهج التّربية الاسلاميّة في النّظرية، ج1، دار الشّروق، ط1 2004ص411.
- ²- المرجع السابق ص 412 ص411.
- ³- عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق واشكالات، جسر للنشر والتّوزيع ط2 2013، ص16.

- 4- ابن سينا، كتاب السياسة، ج1، باب سياسة الرجل ولده، دار بدايات، سوريا، ط1 2007، ص86.
- 5- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى عين مليلة الجزائر، دط، 2012، ص218.
- 6- عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق واشكالات، ص18.
- 7- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 210.
- 8- محمد قطب، منهج التربية الاسلامية، في النظرية، ج1، ص18.
- 9- وزارة التعليم الابتدائي والثانوي مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة" دروس في التربية وعلم النفس 1973-1974، الجزائر، ص51.
- 10- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 40.
- 11- ينظر: محمد قطب، منهج التربية الاسلامية، في النظرية، ج1، ص 34-37.
- 12- المرجع السابق ص 63.
- 13- المرجع السابق ص65،
- 14- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص222.
- 15- محمد قطب، منهج التربية الاسلامية، في النظرية، ج1، ص66.
- 16- سورة النساء الآية 103.
- 17 - سورة المائدة الآية 6.
- 18- سورة العنكبوت الآية 8.
- 19- محمد قطب، منهج التربية الاسلامية، في النظرية، ج1، ص149
- 20- المرجع السابق، ص155.
- 21- بشير عبد الرحيم كلوب، الوسائل التعليمية اعدادها وطرق استخدامها دار احياء العلوم، مكتبة المحتسب عمان، ط2، 1968، ص103.

22- Alain Rey. 1978 . les spectres de la bande Essai sur la B.D..

Collection Critique ,Prais.p15

23- Debove. Josette Rey. 1998. la linguistique du signe. Une approche sémiotique du langage; Paris, Armand Collin,. [36]. Ibid p271.

²⁴- Tagg.john . 1988. the burden representation : essays on photographs and histories. Print Book, English, Edition: View all formats and editions.p1-3.

²⁵- محمد قطب، منهج التّربية الاسلاميّة، في النّظرية، ج1، ص114.

²⁶- عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق واشكالات، ص432.

²⁷- محمد قطب، منهج التّربية الاسلاميّة، في النّظرية، ج1، ص156.

²⁸- بشير عبد الرّحيم الكلوب، كتاب الوسائل التّعليميّة اعدادها وطرق استخدامها

ص125.

²⁹- محمد الصّالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، ص219.

³⁰- عبد الله الكمالي: الطريق إلى التّميز التّربوي: دار ابن حزم بيروت لبنان، ط2

2003، ص120.

³¹- بشير عبد الرّحيم كلوب، الوسائل التّعليميّة التّعليميّة اعدادها وطرق استخدامها

ص103.

³²- المرجع السّابق، ص103.

³³- المرجع السّابق. ص417.

³⁴- محمد قطب، منهج التّربية الإسلاميّة، في النّظرية، ج1، ص17.